

**Gonon, Philipp**  
**Berufsbildung**

*Fatke, Reinhard [Hrsg.]: Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 151-184. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 36)*



**Quellenangabe/ Reference:**

Gonon, Philipp: Berufsbildung - In: Fatke, Reinhard [Hrsg.]: Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 151-184 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95213 - DOI: 10.25656/01:9521

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95213>

<https://doi.org/10.25656/01:9521>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

36. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

36. Beiheft

# Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik

Herausgegeben von Reinhard Fatke

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1997 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Satz: Satz- und Reprinttechnik GmbH, Hemsbach  
Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41137

Deutsches Institut  
für Internationale  
Pädagogische Forschung  
Bibliothek  
Frankfurt/Main

77/13.10.1997

# Inhaltsverzeichnis

REINHARD FATKE	
Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik: Eine Einführung . . .	7
WALTER HORNSTEIN	
Jugendforschung – Jugendpädagogik . . . . .	13
HANS OSWALD	
Sozialisation, Entwicklung und Erziehung im Kindesalter . . . . .	51
HERWART KEMPER	
Schule und Schultheorie . . . . .	77
CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA	
Interkulturelle Bildung . . . . .	107
PHILIPP GONON	
Berufsbildung . . . . .	151
HANS SCHEUERL	
Reformpädagogik . . . . .	185
JÜRGEN OELKERS	
Allgemeine Pädagogik . . . . .	237

# Berufsbildung

1. Institutionelle Basis und historisch-wissenschaftliche Prämissen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik . . . . .	151
2. Die Berufspädagogik in den frühen sechziger Jahren . . . . .	155
3. Die Kritik an der Berufsbildungstheorie . . . . .	163
4. Sozialwissenschaften und Emanzipation . . . . .	166
5. Die Krise der Berufsbildung als Krise des dualen Systems . . . . .	168
6. Besondere Themenstellungen . . . . .	170
6.1 Berufsbildungspolitik . . . . .	171
6.2 Beruf – Qualifikation . . . . .	174
6.3 Berufsbildung – Allgemeinbildung . . . . .	175
6.4 Didaktik der Berufsbildung . . . . .	176
7. Fazit . . . . .	178
8. Literatur . . . . .	179

Im deutschen Sprachraum und insbesondere in der Bundesrepublik Deutschland hat sich, ausgehend von der universitär angesiedelten Lehrerausbildung für den Unterricht auf der Sekundarstufe II, für nichtakademische Berufe eine sogenannte „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ etabliert. Sie bearbeitet Fragen der beruflichen Bildung und neuerdings Weiterbildung vornehmlich im industriell-gewerblichen und kaufmännischen Bereich. Die Optik dieser sich als Teildisziplin der Pädagogik verstehenden Spezies auf ihren Gegenstandsbereich ist vornehmlich reformbezogen und läßt sich auch anhand bestimmter Themenstellungen profilieren. Auffälligstes Merkmal ist dabei der im Verlauf der 60er Jahre abhanden gekommene Bezug zu „klassischen Begründungen“ und ihren Begriffen „Beruf“ und „Bildung“. Die in der Nachkriegszeit dringend gebotene Erneuerung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erfolgte durch eine Öffnung gegenüber sozialwissenschaftlichen und historischen Zugängen. Freilich wurde dabei auch eine dominant pädagogische Fragestellung preisgegeben, was zur Ausdünnung des argumentativ-diskursiven Zusammenhangs mit der historischen Disziplin führte und Berufsbildungsfragen einen „prekären“ Status bescheerte.

## *1. Institutionelle Basis und historisch-wissenschaftliche Prämissen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*

Die Pädagogik im internationalen Maßstab konzentriert sich stark auf die Probleme des Volksschul- und allgemeinbildenden Unterrichts. Demgemäß waren bislang Fragen der Bildung im nachobligatorischen Schulbereich, die etwa die

Erstausbildung und Weiterbildung für nichtakademische Berufe betreffen, in der Regel von nachgeordneter Priorität. Dieser Umstand erfährt für den Bereich der Sekundarstufe II in Deutschland und Österreich insofern eine Korrektur, als sich hier vor allem seit den sechziger Jahren an den Universitäten Lehrstühle für Berufs- und Wirtschaftspädagogik etablieren konnten. Ausgangspunkt waren die bereits vor der Jahrhundertwende eingerichteten Studiengänge für Handelslehrer, die, zeitlich leicht verschoben in bezug auf allgemeinpädagogisch ausgerichtete Lehrstühle, sich auch auf universitärer Ebene verankerten und damit schon im ausgehenden 19. Jahrhundert geäußerten Forderungen nach einer Akademisierung der kaufmännischen Bildung teilweise Folge leisteten (WITTE 1889). Die seit den dreißiger Jahren so benannte „Wirtschaftspädagogik“ wurde im Verlauf des 20. Jahrhunderts ausgeweitet und erhielt durch die universitäre Ausbildung von Berufsschullehrern eine weitere Stärkung. Ein massiver Ausbau an der Hochschule erfolgte in den frühen sechziger Jahren, was sich auch in der seither üblichen Namensgebung „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ niederschlug. Darin drückte sich ein pragmatischer Kompromiß zwischen einer Erziehung für die „Wirtschafts“-Berufe im Handelsbereich und einer am Beruf orientierten Gewerbelehrerbildung, wie sie für die industriell-gewerblichen Tätigkeiten üblich ist, aus (PLEISS 1986, S. 102).

Unter dieser aus spezifischen Professionsbedürfnissen historisch entstandenen Prämisse, welche fachdidaktische und pädagogische Wissensbestände zu kombinieren trachtete, entstand eine eigenständige Tradition, die sich je nach Standpunkt in einem engeren oder auch distanzierteren Verhältnis zur pädagogischen Disziplin sah. Neben der aus der Lehrerbildung entstandenen institutionellen Verankerung auf universitärer Ebene entwickelten sich vereinzelt spezifische industrie-, betriebs- und arbeitspädagogische Lehrstühle, die ihre Stellung gegenüber einer „allgemeinen“ Erziehungswissenschaft wie gegenüber berufsbildungsbezogenen Studiengängen klären mußten, was in der Regel zu einer Subsumption unter den Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik führte. Ihnen allen gemeinsam war nicht nur die zu leistende Standortbestimmung gegenüber einem disziplinären Umfeld als vielmehr die Bearbeitung spezifischer Problemstellungen, die sich aus dem je besonderen Kontext ergaben.

Mit gutem Grund warnt KARLWILHELM STRATMANN in seinem Beitrag zum Begriff „Berufs-/Wirtschaftspädagogik“ in der zu Beginn der 80er Jahre erschienenen „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“, die Differenzierung, welche wesentlich didaktischen Besonderheiten folge, nicht zu weit zu treiben, da die pädagogischen Fragen der Berufserziehung eine umfassendere Bearbeitung verdienten und andernfalls die Gefahr bestünde, „den erst nach und nach gefundenen Anschluß an die Erziehungswissenschaften und das inzwischen von ihr her bestimmte (Selbst-)Verständnis zugunsten einer einseitigen Rückkopplung an die sogenannten Fachwissenschaften wieder aufzugeben“ (STRATMANN 1983, S. 186f.).

Neben der an den Universitäten verankerten Berufs- und Wirtschaftspädagogik gilt es für die thematische Bearbeitung der nichtakademischen Berufsbildung, auch auf die staatlichen und halbstaatlichen Stellen und die Verbände von Unternehmer- und Gewerkschaftsseite hinzuweisen. Das deutsche Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) veröffentlicht in regelmäßigen Abständen Berufsbildungsberichte, das schweizerische Bundesamt für Statistik

behandelt ausführlich Fragen der Berufsbildung, das arbeitgebernahe österreichische Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft erstellt Analysen, etwa zu den Kosten der Lehrlingsausbildung. Das Nürnberger Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und das in Berlin und Bonn domilizierte Bundesinstitut für berufliche Bildung (BIBB) betreiben recht ausgiebige Forschung und unterhalten eigenständige Publikationen und Zeitschriften.

Die nichtakademische Berufsbildung ist, wie diese Ausführungen zeigen, kein exklusives Feld der universitären Erziehungswissenschaft bzw. der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Zwar ist die Berufsschullehrerbildung an den Hochschulen in Deutschland fest verankert, was aber angesichts der Finanzknappheit der öffentlichen Haushalte neuerdings wieder in Frage gestellt wird (vgl. BADER 1994). Hingegen ist die inhaltliche Forschung weit über den universitären Bereich hinaus verzweigt und bedarf erhöhter Transparenz, wie die „Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz“ in einer Kooperationsvereinbarung zwischen IAB, BIBB und der „Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 1991 festhält (DIEPOLD/ZIEGLER 1993, S. 9). Den Beitrag der universitären Berufsbildungsforschung veranschlagt die 1990 veröffentlichte „Denkschrift“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) jedenfalls nicht allzu hoch, und zwar begründet aus der Tatsache, daß historisch primär die Lehrerausbildung im Vordergrund stand und die dominant geisteswissenschaftlich-kulturpädagogische Tradition der empirischen Forschung eher abhold war, wie ACHTENHAGEN und andere Mitautoren der Stufe festhalten (DFG 1990, S. 16f.). Diese Einschätzung wird wiederum von seiten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kaum ernsthaft bestritten, sieht man davon ab, daß den Autoren eine Bevorzugung empirisch-analytischer Forschung und inhaltlich eine eher marginale Beachtung der Weiterbildungsforschung vorgehalten wird (ARNOLD 1992). Andererseits zeichnen sich auch die außeruniversitären Institutionen, mit Ausnahme des seit 1963 bestehenden Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin, welches keiner Auftraggeberseite inhaltlich verpflichtet ist, durch einen spezifischen Fokus aus. Das BIBB erforscht vornehmlich die betriebliche Ausbildung im Hinblick auf die Regelung der Ausbildungsordnungen. Ihre weiterführende Forschung im Bereich der Planung und Strukturanalyse soll der Beratung der Sozialpartner und dem Ministerium dienlich sein (HILBERT u.a. 1990). Das IAB andererseits widmet sich Fragen des Berufs- und Arbeitsmarkts in einem umfassenden Sinne und ist damit keiner direkten pädagogischen Fragestellung verpflichtet.

Auch die disziplinäre Bindung berufsbildender Fragestellungen an die universitäre Pädagogik bleibt – sofern sie über Fragen des Berufsschulunterrichts und der Lehrerausbildung hinausgreift – nicht immer gleich eindeutig, zumal sich auch sozialwissenschaftliche Nachbardisziplinen einiger Aspekte der Berufsbildung annehmen. Seit den sechziger Jahren finden umgekehrt andere Fachdisziplinen sozialwissenschaftlicher Ausrichtung in der Erziehungswissenschaft Beachtung, etwa Industriesoziologie, Wissenssoziologie, Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie, Arbeitspsychologie, Organisationspsychologie, Ökonomie und politikwissenschaftliche Ansätze. Der Ausbau der betrieblichen und schulischen Weiterbildung wiederum brachte es mit sich, daß mit der Zeit auch über die Sekundarstufe II hinausgreifende Themen Eingang fanden, so insbesondere die berufliche Fort- und Weiterbildung von Erwachsenen.



Die „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ erweist sich daher nicht nur bezüglich ihres Gegenstandsbereichs und ihres wissenschaftsbezogenen Fokus als überraschend vielgestaltig. Sie war bislang einer präziseren Charakterisierung wenig zugänglich aufgrund ihrer Tradition, welche sich zunächst einem übergeordneten kulturpädagogisch-geisteswissenschaftlichen Disziplinbezug verpflichtete. Dieser an der deutschen Reformpädagogik der Jahrhundertwende sich anschließende Zugang, welcher den Bildungswert des Berufs in einer umfassenderen „Wertgemeinschaft“ aufgehoben sah, geriet in den frühen sechziger Jahren gegenüber einer auf mehr Realismus pochenden Wissenschaftsausrichtung in eine mehr oder weniger uneingestandene Auseinandersetzung, wie noch zu zeigen sein wird.

Die Unsicherheit der Orientierung, was ihren disziplinären, thematischen und wissenschaftsmethodischen Standpunkt betraf, ist freilich nicht erst in den sechziger Jahren entstanden. Bereits ERNA BARSCHAK formulierte 1929 in ihrem Buch „Die Idee der Berufsbildung“, daß es „keineswegs hinreichend geklärt“ sei, „ob das Problem der Berufsbildung, das auch die Frage der Berufsschule“ mit einschließe, „den Sozialwissenschaften oder der Pädagogik zuzurechnen“ sei (BARSCHAK 1929, S. V). Sie selbst ging dieser eingangs gestellten Frage wenig explizit nach. Ihre historisch angelegte Studie gibt uns einen Hinweis, welcher eher der Pädagogik den Vorzug gibt. Die Berufsbildung und ihre Theorie verlaufe demgemäß nach Phasen. Einer ersten gewerbepolitischen Ausrichtung im 19. Jahrhundert folge eine sozialpolitische, die insbesondere auf eine gesellschaftliche Integration der Arbeiterschaft angelegt sei. Erst anschließend ergebe sich ein kulturbezogener Ansatzpunkt, welcher die Berufsbildung als Teil der Jugendbildung betrachte (op. cit., S. 123). Das von BARSCHAK formulierte Drei-Phasen-Modell ergibt auch für den wissenschaftsbezogenen Zugang eine je unterschiedliche Perspektive. Während die Gewerbepolitik unter wirtschaftswissenschaftlichen Prämissen zu subsumieren sei, lege eine sozialpolitische Perspektive soziologische und sozialwissenschaftliche Ansätze nahe, wie sie tatsächlich etwa von den „Kathedersozialisten“ in ihren Untersuchungen zur Lehrlingsfrage angewendet wurden (vgl. VEREIN FÜR SOCIALPOLITIK 1875). Selbst der Pädagoge GEORG KERSCHENSTEINER, welcher nach diesem Schema der nächstfolgenden, kulturbezogenen Stufe zuzurechnen wäre, bediente sich zu Beginn seiner Reformtätigkeit, als es darum ging, die Fortbildungsschulen, d. h. die späteren Berufsschulen, in München neu zu gestalten und auszubauen, eines beobachtend-empirischen Zugangs. In seiner wenig bekannten Studie „Beobachtungen und Vergleiche über Einrichtungen für gewerbliche Erziehung außerhalb Bayern“ (KERSCHENSTEINER 1901) erfolgte eine recht detaillierte Bestandsaufnahme der beruflichen Bildung der umliegenden Länder, welche die konzeptionelle Ausgangsbasis für seine später berühmt gewordene Schrift „Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“ (KERSCHENSTEINER 1901/1987) bildete, die sich vornehmlich – wie schon im Titel angekündigt – einer sozialpolitischen Legitimation bediente.

Erst eine daran anknüpfende „kulturelle“ Bearbeitung des Berufsbildungsproblems, die auf einer vorausgehenden erfolgreichen Institutionalisierung beruht, läßt nach BARSCHAK einen Zugang zu explizit pädagogischen Perspektiven zu. Neben dem Ausbau des Schulwesens und den damit verknüpften bildungspolitischen Fragen galt es, insbesondere die Funktion und den Bil-

dungswert des Berufs als solchen zu klären. Dies wurde, der dominanten pädagogischen Ausrichtung nach der Jahrhundertwende entsprechend, vornehmlich als geisteswissenschaftlich-normativ bzw. kulturpädagogisch zu bearbeitendes Problem betrachtet (vgl. OELKERS 1989). Die führenden wissenschaftlichen Vertreter der Pädagogik nach der Jahrhundertwende glaubten denn auch ihre wesentliche Aufgabe darin zu sehen, Fragen der Erziehung und Bildung einem nationaler Kultur zugänglichen „Bildungsideal“ zuführen zu müssen (vgl. SPRANGER 1925). Dieser sich aus wert- und lebensphilosophischen Quellen speisende Zugang blieb auch an der sich Beruf und Bildung widmenden Pädagogik für mehrere Jahrzehnte haften. KIPP/MILLER-KIPP (1994) können für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg eine Weiterführung kulturpädagogischer Prämissen feststellen. Ihre diesbezüglich Kontinuität bejahende Analyse bescheinigt den führenden Vertretern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einen eher funktionalen und auf „Integration“ ausgerichteten Bildungsbegriff, welcher sich nur zu einem geringen Teil auf empirische Forschung stützt (S. 740). Die oben skizzierte stark normativ besetzte und Empirie meidende Bearbeitung berufspädagogischer Problemstellungen erwies sich für eine disziplinäre und wissenschaftstheoretische Fundierung angesichts eklatanter ökonomischer, technologischer, politischer und wissenschaftsimmanenter Entwicklungen als wenig hilfreich, wie im folgenden gezeigt werden soll.

## 2. Die Berufspädagogik in den frühen sechziger Jahren

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik der sechziger Jahre läßt sich als Auseinandersetzung mit der oben beschriebenen institutionellen und wissenschaftsbezogenen Tradition betrachten. Zunächst soll die Sichtweise der Traditionalisten, die an einer „klassischen Berufspädagogik“ mit Systematisierungsanspruch festhalten wollten, dargestellt, anschließend die „Klassik“ selbst kurz beleuchtet werden und dann die Sicht der Herausforderer präsentiert werden. Als einem Traditionalismus verpflichtet lassen sich die Bemühungen von FRIEDRICH SCHLIEFER und FRITZ BLÄTTNER umschreiben. Jener wollte für die Berufspädagogik eine Thomismus und Geisteswissenschaften integrierende Systembildung kreieren, während BLÄTTNER die „klassische Berufspädagogik“ als Ausgangspunkt einer berufspädagogischen Erneuerung betrachtete. Bei den zeitgleich in den frühen sechziger Jahren erschienenen Publikationen von HERWIG BLANKERTZ und HEINRICH ABEL läßt sich hingegen eine die berufspädagogische Tradition herausfordernde Haltung konstatieren.

FRITZ BLÄTTNERS 1958 erstmals veröffentlichte „Pädagogik der Berufsschule“ schrieb dem Wirken KERSCHENSTEINERS eine „neue Schule“ zu, „die entschlossen den Beruf“ ins Zentrum ihrer Arbeit gestellt habe (BLÄTTNER 1965, S. 24). KERSCHENSTEINER habe die ehemalige Fortbildungsschule konzeptionell aus ihrer Fortsetzung des Volksschulunterrichts herausgeführt. Bereits GOETHE habe Handwerk, d.h. Beruf, und Bildung versöhnen wollen; daran habe KERSCHENSTEINER angeknüpft und seine „geniale“ Lösung gefunden, indem er Berufstüchtigkeit und Staatsbürgerschaft engführte (op. cit., S. 30). Diese für BLÄTTNER

noch weithin gültigen Grundlinien hätten allerdings dennoch eine Korrektur erfahren, und zwar durch dessen Freund EDUARD SPRANGER, welcher die Theorie differenziert und geordnet habe, indem er der Berufsbildung einen Platz zwischen Grundbildung und Allgemeinbildung zugesprochen habe. Der Beruf sollte außerdem über staatsbürgerliche Anliegen hinaus zum Zentrum des Lebensberufs erweitert werden. ALOYS FISCHER habe, der realen Erwerbsarbeit gedenkend, den humanisierenden Auftrag der Berufsbildung hervorgehoben und für die Berufsschule einen deutlich stärkeren Allgemeinbildungsauftrag betont (S. 37 f.). Mit diesen Ausführungen stipulierte BLÄTTNER – freilich nicht als erster – einerseits eine Tradition, indem er die konzeptionelle Grundlage der Berufsbildung und Berufsschule auf nur drei Autoren einschränkte. Sie verkörperten für ihn die „klassische Berufspädagogik“. Die berufliche Bildung und ihre Theorie wurden damit an eine klar raumzeitlich eingrenzbar deutsche Diskussion gebunden, welche auch „anschlußfähig“ im Hinblick auf die Reformpädagogik der Jahrhundertwende blieb. Durch diese kanonisierende Selektionsleistung wurden Überlegungen zum Thema „Beruf, Arbeit und Bildung“ aus dem angelsächsischem Raum, etwa von JOHN DEWEY, GEORGE HERBERT MEAD und anderen, welche gerade in Auseinandersetzung mit zeitgleichen deutschen Beiträgen zu anderen Schlüssen gelangten, bedauerlicherweise ausgeschlossen (vgl. etwa KNOLL 1993). Aus historischer Perspektive ist es zudem gewagt, Berufsbildungstheorie ohne nähere Begründung auf die oben genannten Autoren einzuschränken, zumal sich selbst im deutschen Sprachraum weit mehr Autoren finden lassen, wie die „Philantropinisten“ und ihre Gegner, Pestalozzianer, Fellenbergianer, Fröbelianer und Herbartianer, die sich alle mit diesen Fragen auseinandersetzten (GONON 1992).

Einen weit systematischeren Anspruch vertrat demgegenüber die 1963 erschienene „Allgemeine Berufspädagogik“ von FRIEDRICH SCHLIEPER. Berufspädagogik als „junge“ wissenschaftliche Disziplin mußte von Berufserziehung streng geschieden werden. Die Aufgabe der Berufspädagogik sah er darin, die Phänomene beruflichen Lernens und Arbeitens zu ordnen und begrifflich zu erfassen. Als Ziel der Berufserziehung schwebte SCHLIEPER eine „Vervollkommnung“ des Menschen vor, dasjenige der Berufspädagogik als Wissenschaft sei im Streben nach Wahrheit begründet (SCHLIEPER 1963, S. 12). Für eine reflexive Bearbeitung der Berufserziehung müsse man sich verschiedener wissenschaftlicher Hilfen bedienen, wie etwa der Soziologie, Psychologie und Volkswirtschaftslehre. Hingegen befasse sich nur die Berufspädagogik mit dem typisch Konstitutiven, „mit dem eigentlich Wesenhaften der Berufserziehung“ (S. 13). SCHLIEPER legitimierte den von ihm vertretenen Bearbeitungsgegenstand dadurch, daß er eine wissenschaftliche Hierarchie plausibilisieren wollte, mit den Berufspädagogen als quasi Philosophenkönigen, die sich jenseits aller Erscheinungen dem Wesenhaften widmen sollten. Dieses galt es nun freilich näher zu bestimmen, wobei SCHLIEPER als letzten Maßstab die „allgemeingültige sittliche Norm“ ansah, die sich aus der „Natur des beruflich tätigen Menschen“ und aus dem „Sinn der Berufstätigkeit ergebe (S. 19). Im Gegensatz zu BLÄTTNER sah er keinen unauflösbaren Konflikt zwischen anthropologischen Voraussetzungen und einer gesellschaftlichen Organisation der Arbeit. Dabei folgte er der „klassischen“ Vorgehensweise KERSCHENSTEINERS und SPRANGERS, indem er die Bereiche Beruf und Bildung einer empirischen Konfrontation entthob und sie einer

normativen Überhöhung zugänglich machte. Am Bildungsideal hatte sich das zu bildende Individuum im Beruf wie die real existierende Arbeitswelt zu messen. Dazu bezog er sich auf KERSCHENSTEINER, SPRANGER und FISCHER. Auch SCHLIEFER hielt im wesentlichen an der eng eingrenzenden berufspädagogischen Kanonisierung fest. Sie wurde von anderen Pädagogen kaum in Frage gestellt, sondern allenfalls um einen Autor erweitert. So schrieb UDO MÜLLGES in der Zeitschrift „Die Berufsbildende Schule“ 1963 einen Artikel mit dem Titel „Theodor Litts Beitrag zum Problem von Beruf und Bildung“. Der Fragezusammenhang von Beruf und Bildung habe durch KERSCHENSTEINER, SPRANGER und FISCHER „die klassisch zu nennende Form einer durchreflektierten Berufsbildungstheorie erhalten“ (MÜLLGES 1991, S. 50). THEODOR LITT habe sich nach dem Krieg mit Fragen der Berufsbildung befaßt, ausgehend von der Voraussetzung, daß durch die „Umwälzung“ ein Umdenken stattzufinden habe, das illusionslos alle Konzepte und damit auch Beruf und Bildung neu vergegenwärtigen müsse. Eine reflexive Bearbeitung müßte dem Berufstätigen das Menschliche und die Geschichte in den Blick bringen (S. 51).

Mit der Ergänzung des berufspädagogischen Triumvirats um LITT waren die Referenzpunkte genannt, auf welche sich eine künftige Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu beziehen hatte. Vor allem KERSCHENSTEINER und SPRANGER fiel die Rolle der Begründung und Erweiterung pädagogischer Reflexion um die zentrale Achse von Beruf und Bildung zu. Während KERSCHENSTEINER das Verdienst zugesprochen wurde, insbesondere der Berufsschule ein konzeptionelles Fundament unterlegt zu haben, war SPRANGER derjenige, welcher KERSCHENSTEINERS unsichere Bemühungen, die Berufsbildung werttheoretisch zu fassen, erst solid verankert habe und im Rahmen einer allgemeinen Kulturphilosophie einbetten konnte. Demgegenüber blieb der empirisch-soziologisch argumentierende FISCHER eher im Hintergrund, während THEODOR LITTS Leistung darin gesehen wurde, der Berufspädagogik die Differenz zwischen pädagogischer Reflexion und industrieller Entwicklung vorzuhalten. LITT, der sich bereits in den 20er Jahren mit einer Schrift „Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal“ (LITT 1925) als kritischer Beobachter der Reformpädagogik empfohlen hatte, bearbeitete allerdings erst nach dem Zweiten Weltkrieg Fragen der Berufsbildung (LITT 1958). Als einflußreich erwies sich jedoch insbesondere seine 1955 erfolgte Veröffentlichung „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt“ (LITT 1955), in welcher er der Pädagogik und insbesondere den oben kanonisierten berufspädagogischen Vertretern eine exklusive Nähe zur deutschen Klassik vorwarf, die sie für die Vollendung der industriellen Gesellschaft blind gemacht habe. „Nur durch diese halb instinktive Zurückhaltung“ gegenüber dem Wandel der Arbeitswelt sei es etwa KERSCHENSTEINER möglich geworden, „sein pädagogisches Lebenswerk durch eine ‚Theorie der Bildung‘ abzuschließen, die ihre Abkunft von der klassischen Bildungslehre in keinem Zuge verleugnet“ (S. 67). Teilten auch spätere Autoren LITTS Kritik bezüglich Immunisierung gegenüber industriellen Entwicklungen, so wurde dennoch die Überwindung des berufspädagogischen Theoriedefizits nicht in einer Abkehr vom Bildungsbegriff gesehen, sondern in einer Neuinterpretation ebendieses klassischen Reflexionspotentials, wie es insbesondere durch WILHELM VON HUMBOLDT repräsentiert wurde (BLANKERTZ 1985).

Betrachten wir die „klassischen“ Grundlagen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik etwas genauer, so läßt sich feststellen, daß nicht nur die beschränkte Autorenzahl, sondern auch das Textkorpus und dessen Inhalt einige Begrenzungen offenbart. Die genannten Autoren waren nach heutigem Verständnis beileibe keine ausgesprochenen Berufs- oder Wirtschaftspädagogen. In EDUARD SPRANGERS Werk nimmt – wie man aus den Gesammelten Schriften ersieht – die Berufsbildung einen bescheidenen Platz ein. Im Rahmen seiner Aufsatzsammlung „Kultur und Erziehung“ sticht lediglich der diesem Bereich zuzuordnende Aufsatz „Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung“ hervor (SPRANGER 1922), welcher umgearbeitet und erweitert unter dem Titel „Berufsbildung und Allgemeinbildung“ in ALFRED KÜHNES erstmals 1923 herausgegebenem „Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen“ erschien (KÜHNE 1929). Weiter finden sich Artikel in den fünfziger Jahren zum Thema Berufsschule und deren Erziehungsauftrag. Seine Konzeption, berufliche Bildung auf die Urberufe des Handwerkers, Bauern und Kaufmanns zurückzuführen, denen eine erziehende Kraft für Schule und Arbeitswelt zugesprochen wurde, geriet mit den Jahren immer deutlicher ins Wanken, wie etwa aus der späten Veröffentlichung „Ungelöste Probleme der Pflichtberufsschule“ ersichtlich ist (SPRANGER 1970). Seinem Freund ERWIN JEANGROS, Berner Vorsteher des Amtes für Berufsbildung, gestand er freimütig, für einen Vortrag zu dieser Thematik dessen „Maximen zur Berufserziehung“ „gründlich“ ausgeplündert zu haben. Für solche Themen benötige er viel „Phantasie“, da er seit vielen Jahren von der Praxis kaum mehr etwas gesehen habe (SPRANGER 1978, S. 290).

Einen umfangreicheren und bezüglich Themenbearbeitung fundierteren Eindruck hinterlassen die Schriften von dem am wenigsten prominenten „Klassiker“: ALOYS FISCHER. Zwar beschäftigte er sich primär mit Fragen der Psychologie und Soziologie der Erziehung, aber daneben finden sich in der siebenbändigen Ausgabe seiner Schriften auch Beiträge, die Fragen des Berufs berühren, meist aus soziologischer Sicht. „Wirtschaftsleben und Schulsystem“ behandelt die Berufserziehung, welche als ökonomische Erziehung ohne wahre Menschenbildung unvollständig sei (FISCHER 1954, S. 316). In seiner 1925 erschienenen „Psychologie der Arbeit“ wurde die „Askese“ derselben als entscheidendes pädagogisches Moment hervorgehoben (FISCHER 1950, S. 212). Insbesondere der ethischen Wurzel des neuzeitlichen Berufsschulgedankens wollte FISCHER nachgehen (FISCHER 1967, S. 208), wobei ihm die „Menschenbildung im Berufsarbeiter“ zentrales Anliegen war (S. 210). Darum sei der Beruf mehr als Bedürfnisbefriedigung, nämlich sozialer Dienst und „göttlich bestimmte Pflichterfüllung“ (S. 269). Für die Berufsbildung gelte es, von der Idee des Berufs auszugehen, wobei in Rechnung zu stellen sei, daß das religiöse Motiv verschüttet und die ständische Ordnung bis auf Reste zersetzt seien (S. 285). Die Trennung von Arbeit und Beruf, wie sie durch die Fabrikarbeit hervortritt, wurde dabei immerhin als Problematik gesehen. FISCHER unterschied drei Ausprägungen: die Berufserziehung (ein Begriff, den er gegenüber dem wenig geklärten Begriff „Berufsbildung“ bevorzugte), die unausgegliedert erfolge, schullose Formen, wie sie im Handwerk existierten, und schulmäßige Formen für Gelehrte und Beamte (S. 481). Zu stärken galt es nach FISCHER insbesondere die berufsethische Seite, welche freilich von den ständischen Bezügen zu lösen sei (S. 503). Eine ausführlichere Abhandlung („Die Humanisierung der Berufsschule“)

entwickelte einen ähnlichen Gedanken und forderte eine „Neuverschmelzung von Menschentum und Arbeitsgesinnung“ (Fischer 1950a, S. 334). FISCHERS Perspektive blieb nicht auf die Berufsschule als solche beschränkt, zeichnete sich durch größere Empirie-Offenheit aus und vermied eine exzessive metaphysische Durchdringung, was vielleicht gerade ein Grund dafür zu sein scheint, warum sie weniger „einschlägig“ war.

Anders hingegen GEORG KERSCHENSTEINER, dessen imponierendes Reformwerk und prominentes Auftreten für die reformpädagogisch orientierte Arbeitsschulbewegung ihn zum „Klassiker“ prädestinierte. Hierzu trug sicherlich auch EDUARD SPRANGER bei, der seinen Freund schon frühzeitig als würdigen Nachfolger PESTALOZZIS feierte (GONON 1995). Selbst KERSCHENSTEINER, der am treuesten durch sein gesamtes Werk hindurch an den Begriffen „Arbeit“ und „Beruf“ im Zusammenhang mit Erziehung festhielt, äußerte sich strenggenommen nur wenig explizit zur berufsbezogenen Bildung. Vorwiegend in seinen frühen Schriften von 1901 bis 1908 beschäftigte er sich mit der konzeptionellen und organisatorischen Ausgestaltung der Berufsschulfrage. Danach gilt sein Bemühen der Erarbeitung einer Bildungstheorie, die freilich mit arbeits- und berufsbezogenen Grundierungen legitimiert wird (vgl. WEHLE 1966). In dieser Frühphase reformierte KERSCHENSTEINER das Münchner Volksschulwesen und veröffentlichte neben Schriften zum Lehrplan, zur Schulorganisation, zum Zeichenunterricht und zur Arbeitsschule auch Aufsätze zur Fortbildungsschule. Durch sein gesamtes Werk zieht sich ein recht heterogener Arbeitsbegriff. Soweit methodische und organisatorische Aspekte überschritten werden, tauchen Beruf und Bildung in einem explizit werttheoretisch fundierten Sinne auf. Nicht der Beruf als gesellschaftlich-wirtschaftliche Tatsache war dabei zentral, sondern in einem deutlich religiösen Sinne die „*vocatio*“, die Berufung. Der späte KERSCHENSTEINER polemisierte gegen eine stark intellektuell ausgerichtete Schule insofern, als er ähnlich der SPRANGERSchen Typologie, wie sie sich in den „Lebensformen“ präsentierte (SPRANGER 1922a), die jeweilige Individualität dahin zu führen trachtete, wozu sie „innerlich berufen“ sei. Der Berufsbildung wird insbesondere eine teleologische Funktion zugesprochen, indem sie dem einzelnen zu seiner Berufenheit verhilft. Deshalb verlaufe die Allgemeinbildung „über die Berufsbildung“ oder „der Weg zur Bildung über die Arbeit“ (KERSCHENSTEINER 1926, S. 189). In diesem Sinne müsse die Zweckbildung der Allgemeinbildung vorausgehen (S. 185). In Umkehrung der neuhumanistischen Bildungstradition bezog sich KERSCHENSTEINER auf PESTALOZZI, um festzustellen, daß die „Berufsbildung als Pforte der Menschenbildung“ zu gelten habe (KERSCHENSTEINER 1930, S. 167). Seine Referenz auf PESTALOZZI und DEWEY, wie sie auch in der berühmten Zürcher Rede „Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule“ mehrfach anklang, suggerierte auf didaktischer und schulorganisatorischer Ebene eine Harmonie zwischen kindlicher Lebenswelt und „späterer“ Berufswelt, welche durch einen ästhetisierten Arbeitsbegriff zugänglich gemacht werden sollte (GONON 1992). Im Unterschied zu DEWEY war jedoch nicht die reale berufliche oder technologische Entwicklung maßgebend. Beruf und Arbeit wurden vielmehr in eine kantianisch-idealistisch inspirierte Bildungstheorie integriert, die allerdings selbst bei seinen zeitgenössischen Verehrern auf Unverständnis oder Ablehnung stieß (vgl. DOLCH 1979; BLÄTTNER 1979).

Nicht nur die inhaltliche Tragweite, sondern die Frage der Kohärenz und gegenseitigen Bezugnahme der „berufspädagogischen Klassik“ erfuhr kaum weitere kritische Erörterung, etwa wie sich ALOYS FISCHERS Ansatz des Humanisierungsauftrags der Berufsschule mit KERSCHENSTEINERS Idee vertrage, daß Allgemeinbildung *via* Berufsbildung zu erfolgen habe. Der von BLÄTTNER und anderen beanspruchte Fundus konnte sich nur – auch schon rein umfangsmäßig – auf wenige Aussagen aus den Werken von KERSCHENSTEINER, SPRANGER und FISCHER beziehen. Die einzige umfassendere Bildungstheorie, welche Beruf und Bildung konsequent engführen wollte, diejenige von KERSCHENSTEINER (1926), fand in der pädagogischen Zunft bis heute nur wenig Aufmerksamkeit. Gegenüber dem „lebenspraktischen Bezug“ des frühen KERSCHENSTEINER, der ihn vor „dem Glauben an prinzipielle Allerweltslösungen“ bewahrt habe, verlasse der „bildungstheoretische Monumentalversuch der Spätzeit, so imponierend er auch erscheinen mag“, wie THEODOR WILHELM in seinem Werk zu KERSCHENSTEINER, mit dem bezeichnenden Untertitel „Vermächtnis und Verhängnis“, festhielt (WILHELM 1957, S. 20).

Die im nachhinein als „Klassiker“ apostrophierten Pädagogen waren sich zumindest ansatzweise bewußt, daß die Frage der Berufserziehung in theoretischer Hinsicht nicht befriedigend gelöst sei. Darum sei das Vorhandensein von „Systemen“ der Berufspädagogik oder gar eines beherrschenden Systems, wie FISCHER feststellte, nicht oder allenfalls nur ansatzweise existent. In den bestehenden Darstellungen vermochte er eher Fragen und Probleme als Lösungen ermöglichende Theorie auszumachen (FISCHER 1967 a, S. 457). – Wie eine sich nach den Gesetzmäßigkeiten der Technologie und Arbeitsteilung entwickelnde Arbeitswelt mit dem Berufsbegriff und mit der „Bildung“ in Einklang bringen ließen, an dieser Diskrepanz entzündeten sich auch andere als die als Klassiker auserwählten Berufspädagogen reformpädagogischer Herkunft. Der industriellen Technologie durchaus weniger distanziert standen etwa PAVEL BLONSKIJ oder ROBERT SEIDEL und später ANNA SIEMSEN gegenüber, nicht zufällig alle drei dem Sozialismus zugeneigt, die im Industrialismus weit weniger eine Gefahr als vielmehr den Aufbruch in ein neues Zeitalter erblickten.

Am traditionell kulturbezogenen und nach innen orientierten Berufsbegriff – wie ihn KERSCHENSTEINER und SPRANGER zeichneten – anzuknüpfen fiel in den sechziger Jahren daher auch denjenigen sichtlich schwer, die sich der obigen Kanonisierung verpflichtet fühlten. FRITZ BLÄTTNER kam nicht umhin, festzustellen, daß der Handwerker, „der von außen und innen ein Handwerker“ sei, „seltener geworden“ sei. Dem Berufsanfänger trete demgemäß „nicht eine durch Sitte gebundene und geformte arbeitende Gemeinschaft entgegen“, sondern „Spezialisten“, die nur ihr Spezialkönnen, „aber darüber hinaus nichts Menschlich-Männliches, kein Lebensverständnis zu übermitteln vermögen“. Arbeit und Leben seien getrennt, und „Leben“ verlaufe – wie in recht kulturpessimistischer Manier festgehalten wurde – „nach den Mustern, die Film und Fernsehen, Magazine und Zeitschriften verschwenderisch-phantastisch darbieten“ (BLÄTTNER 1965, S. 57). Dieser resignative Unterton, resultierend aus einer ihm selbst nicht mehr entgehenden Diskrepanz zwischen industriell-gesellschaftlicher Entwicklung und am handwerklichen Ideal orientierter Gemeinschaftsbildung, so wie sie sich in der kulturpädagogischen Begründung manifestierte, öffnete bereits bei den der Tradition verpflichteten Pädagogen ein Fenster für neue

Zugangsweisen. Bei BLÄTTNER selbst schon demonstriert, läßt sich eine sanfte Wende hin zur empirischen Erfassung von Tatsachen ausmachen, die die Berufsbildung betreffen. Seine in der zweiten, von JOACHIM MÜNCH um eben diese Aspekte erweiterten Auflage zur Berufsschulpädagogik umfaßte daher eine Darstellung der europäischen Berufsbildungssysteme und eine Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen des Betrieb und Schule einbeziehenden „dualen Systems“ der Berufsbildung. In seinem Nicht-mehr-festhalten-Wollen an einem „klassischen“ Berufs- und Bildungsverständnis wurde er durch THEODOR LITT bestärkt. Die kulturphilosophische Grundierung bildete in der zweiten Auflage lediglich den Ausgangspunkt für weiterführende Überlegungen, die freilich die Konsistenz des Werks beeinträchtigen.

In der Anlage weit skeptischer war HEINRICH ABELS 1963 erschienene Untersuchung zum „Berufspröblem“, und zwar formuliert als Diskrepanz von Berufsdenken und Berufswirklichkeit. Dieser Ausgangspunkt ließ ihn die historische Entwicklung des Ausbildungs- und Schulwesens seit Mitte des 19. Jahrhunderts nachzeichnen. Daran schließt sich eine Analyse des Wandels der deutschen Erwerbs- und Berufsstruktur durch die Industrialisierung an, welche auf einer Auswertung statistischer Daten basiert und etwa auch dem Wandel in der außerhäuslichen Berufstätigkeit der Frauen nachgeht. Ein weiteres Kapitel behandelte Fragen des Berufswechsels innerhalb einzelner wirtschaftlicher Sektoren. ABELS Folgerungen waren konzis: Nicht nur gelte es, sich vom Dogma eines Menschenbildes loszusprechen, „in gleicher Radikalität“ müsse man sich von einer „Berufsidee“ verabschieden (ABEL 1963, S. 185). Die Industrialisierung habe zwar zu einer steigenden Verberuflichung geführt. Ein verbindliches Ethos der Arbeit und des Berufs existiere allerdings in einer pluralistischen Gesellschaft nicht mehr; darum seien der Berufspädagogik klare Grenzen für eine „Versittlichung der Erwerbsarbeit in der industriellen Arbeitswelt“ gesetzt. Dennoch biete ein „reduzierter Beruf“ als Grundlage zur Lebenssicherung durch Erwerb und Mittel der Vergesellschaftung reale Chancen zur „Humanisierung“, welche daher auch berufspädagogisch zu nutzen seien (S. 196). ABELS Ansatz stellte die bisherige Tradition in dem Sinne radikal in Frage, daß sich eine berufspädagogische Reflexion nicht aus der vorgängigen Bestimmung eines Bildungsideals deduzieren ließ, sondern vielmehr die an Tatsachen orientierte Bestimmung des Berufs die Ausgangsbasis für eine pädagogische Bearbeitung ergeben sollte. Ähnlich einem historisch von FISCHER vorgezeichneten Ansatz ergaben sich aus dieser Perspektive die – freilich noch weiterzuentwickelnden – ethischen Postulate, welche er als „Humanisierung“ fassen wollte.

Auch der Bildungsbegriff erfuhr im gleichen Jahr durch HERWIG BLANKERTZ eine Neubestimmung, welche die vorgegebene berufspädagogische Kanonisierung zumindest ansatzweise in Frage stellte. „Berufsbildung und Utilitarismus“ ist eine problemgeschichtliche Untersuchung, die an die Debatten des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts anknüpft und die gängige Dichotomie zwischen allgemeiner Menschenbildung und Berufserziehung aufzuheben trachtet. BLANKERTZ wollte den emanzipatorischen Gehalt des Bildungsbegriffs bei HUMBOLDT und den Neuhumanisten, trotz deren kämpferischer Ausfälle gegenüber den Philantropisten, für die Berufsbildung fruchtbar machen. Vor allem gegenüber den in der Konsequenz ständischen Implikaten einer „Erzie-



hung zur Industriosität“, wie sie der Armenenerziehung anhafteten, galt der nach BLANKERTZ berechnete Widerspruch einer auf Universalität und Individualität zielenden Bildung (BLANKERTZ 1985, S. 108). Das neuhumanistische Anliegen der anzustrebenden Allgemeinbildung ergebe sich aus der *besonderen* Bildung beruflicher *oder* nichtberuflicher Art. Die Berufserziehung sei nur dann zu rechtfertigen, wenn sie den utilitären Rahmen überschreite (S. 115). Allgemeinbildung sei wiederum nicht als solche erstrebbar, sondern nur über eine jeweils besonders bestimmte. Mit diesen Überlegungen holte BLANKERTZ gleichsam die Berufsbildung aus ihrer sekundären oder dienenden Stellung heraus und machte andererseits den Bildungsbegriff, zunächst von Berufsbildungsseite eher skeptisch beäugt, wiederum für die Berufsbildung anschließbar. Das SPRANGERSche Bestreben, der Berufsbildung eine „Dignität“ zu verleihen, sei konsequenter zu betreiben und darum diese aus der „geschichtlich geprägten Berufs- und Lebenskultur“ herauszuführen (op. cit., S. 113). Mit dem Bezug auf HUMBOLDT und einem in dessen Bildungsbegriff verankerten kritisch-emanzipatorischen Potential hoffte BLANKERTZ außerdem, der bereits von ANNA SIEMSEN monierten ideologischen Verstrickung einer ständisch orientierten Berufsorientierung zu entgehen. Erst dann enthülle Berufsbildung Bildung und führe so „das Bildungsdenken zu sich selbst“ (S. 119). Der Weg der Bildung als Arbeit am besonders bestimmten Gegenstand verlange einen formalen Sinn, wie mit Bezug auf NOHL, WENIGER und KERSCHENSTEINER hervorgehoben wurde, jedoch so, daß dieser gegen jeden formalen Konstitutionsversuch an eine prinzipielle Inhaltlichkeit gebunden bleibe, andererseits sich gegen eine inhaltliche Kanonisierung von Allgemeinbildung abgrenze. Damit sei die berufliche Bildung in ihrer Vielfalt auf gleicher Ebene mit anderen inhaltlichen Möglichkeiten zu setzen (S. 122f.). Obwohl BLANKERTZ' Argumentation auch an der klassischen Berufspädagogik anknüpft, unterscheidet sich sein Ansatz insofern, als er die berufliche Bildungstheorie erweiterter historischer Forschung zugänglich macht. Durch die Präsentation der Auseinandersetzung um die Bildungskonzeptionen im 19. Jahrhundert werden diese selbst historisiert und damit ihrer lediglich idealistisch-kulturphilosophischen Begründung enthoben. Der geschichtliche Rückblick umfaßt zudem eine soziale und technikbezogene Dimension, welche den gesellschaftlichen Voraussetzungen des jeweiligen historisch bedingten Bildungsverständnisses nachgehen soll (BLANKERTZ 1969). Die konsequente Annäherung an die humanistische Bildungstradition bindet berufspädagogische Überlegungen darüber hinaus wiederum stärker an die Pädagogik als Disziplin. Gegenüber der klassischen Berufspädagogik – deren Wertschätzung jedoch gleichzeitig an vielen Stellen aufscheint – wird der humanistische Bildungsbegriff wieder neu und entschlossen für die Berufsbildung selbst ins Spiel gebracht, auch als Instrument der Kritik an der eigenen Disziplin.

SPRANGER peilte allerdings mit seinem Buch zu HUMBOLDT eine realitätsgerechtere „moderne(n) deutsche(n) Humanität“ an (SPRANGER 1936, S. 500). BLANKERTZ hingegen hebt vor allem dessen Verdienst hervor, Bildung nicht an der „nackten Utilität“ orientiert und gerade dadurch die Chance einer an den realen Lebensbedürfnissen der Schüler anknüpfenden Didaktik eröffnet zu haben (BLANKERTZ 1969, S. 149ff.). Diese Option weitet BLANKERTZ außerdem deutlich um eine gesellschafts- und disziplin-kritische Dimension aus.

### 3. Die Kritik an der Berufsbildungstheorie

Mit diesen Perspektiven, wie sie ABEL und BLANKERTZ vertraten, aber auch schon bei LITT und BLÄTTNER anklangen, wurden die zentralen Grundlagen und Begriffe der Berufspädagogik, nämlich „Beruf“ und „Bildung“, einer dringend gebotenen kritischen Prüfung unterzogen. Die traditionelle Ausgangsbasis berufs- und wirtschaftspädagogischer Reflexion wurde durch die hier exemplarisch hervorgehobenen Arbeiten erschüttert; sie machten vorhandene Brüche sichtbar. Es lassen sich durchaus Stellungnahmen finden, die daher einer disziplinären Orientierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ablehnend bzw. skeptisch gegenüberstanden (vgl. RÖHRS 1967). Die Skepsis richtete sich zunächst gegen die traditionelle Berufspädagogik, wie etwa WOLFGANG LEMPERS – im Vorwort zu GISELA STÜTZ’ „Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt“ geäußert – Verdacht belegt, daß „die deutsche Berufspädagogik“ hinter den Bildungsbegriff zurückgefallen und hinter der sich wandelnden Berufswirklichkeit zurückgeblieben sei und damit ein „doppelt falsches Bewußtsein“ darstelle (LEMPERT 1970, S. I). STÜTZ’ Arbeit verstand sich allerdings als Beitrag zu einer emanzipatorisch ausgerichteten Berufspädagogik. Dieser Ansatz wurde wiederum von WOLFGANG SCHÖNHARTING kritisiert, da er ähnlich wie die abgelehnten klassischen Berufspädagogiken „funktional“ konzipiert sei. Dem KERSCHENSTEINERSchen Ansatz kongruent, müsse auch jene Perspektive der Formung eines brauchbaren Staatsbürgers, diesmal aber in einem demokratisch-sozialistischen Gewande, dienlich sein (SCHÖNHARTING 1979, S. 155). Auch die Position von BLANKERTZ blieb vor Kritik nicht verschont: UDO MÜLLGES hielt seiner Bildungsreflexion eine Indifferenz gegenüber Theorie und Praxis der Berufserziehung vor (MÜLLGES 1991a, S. 308). Das Gesamtresümee der Entwürfe zu einer wissenschaftlichen Berufspädagogik sei, wie er 1975 schrieb, „als Ergebnis fatal genug“ und zementiere FISCHERS 1930 gemachte Feststellung, kein System der Berufspädagogik ausmachen zu können. Dieser „desolate Zustand“ sei auch Jahrzehnte später keineswegs überwunden. Aus diesem „Dilemma“ würde auch eine noch so große Zahl von Forschungen und Theoriebildungen nicht herausführen (op. cit., S. 309). Inwiefern eine solche herbeigesehnte Theorie überhaupt leistbar und wünschbar sei, darüber äußerte sich MÜLLGES freilich nicht. ALOYS FISCHER selbst war indessen lange nicht so alarmiert wie MÜLLGES, so daß seine Kritik an den Neubegründungsversuchen der frühen sechziger Jahre zugleich auch als „Trauerarbeit“ am Verlust eines kohärenten Ansatzes, wie ihn die klassische Berufspädagogik bereitzuhalten schien, gelesen werden kann. Das als „Klassik“ vorgegebene Textkorpus, wie es MÜLLGES und andere weiter hochhalten wollten, erwies sich nicht nur bezüglich umfassender Theoriebildung als dürftig. Die theoretischen Annahmen von deren Vertretern scheiterten zu offensichtlich gegenüber den realen Entwicklungen in der Wirtschaft und Gesellschaft, und ihr Ausgangspunkt war (zu) stark auf die Schule beschränkt.

Die formulierte Kritik verhinderte auch bei hoher Akzeptanz indessen nicht, daß die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als solche und ihr disziplinärer Kontext weiterexistierten. Diskussionen über den fraglichen Zustand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entwickelten sich im Gegenteil als ein kontinuierliches Thema, welches zu neuen Anstrengungen anspornte, sich der

begrifflichen Grundlagen und des wissenschaftsbezogenen Standortes zu verwissern. Der immer wieder aufscheinende reflexive Bezug wirkte stabilisierend auf den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs, indem er dazu beitrug, „gemeinsam“ Themen zu bearbeiten, die, das unmittelbare Selbstverständnis betreffend, Energien mobilisieren konnten, zumal wenn es sich um „Sein oder Nichtsein“ handelte. Es ging wohl zunächst einmal darum, wie HARNEY beobachtete, „zur Fundierung engagierter Semantik“ an „basalen Selbstbeschreibungen des Wissenschaftssystems zu partizipieren“ (HARNEY 1987, S. 172). – Vielleicht bot zusätzlichen Anlaß zu Zuversicht der in der „Deutschen Berufs- und Fachschule“ 1976 abgedruckte Habilitationsvortrag von LUTZ VON WERDER. Er trat die These, daß die Berufspädagogik vor einer Verwissenschaftlichung – was nach seinem Verständnis eine Versozialwissenschaftlichung implizierte – kaum zu verschonen sei. Ziemlich apodiktisch wurde festgehalten: „Die Verwissenschaftlichung der Berufspädagogik muß sich als Theorie der Reform der beruflichen Bildung entwickeln“ (WERDER 1976, S. 324). Damit wurde in der Tat ein Leitmotiv benannt, das sich im Verlauf der siebziger Jahre als dominant erwies und auch durch die gesetzlich eingeleitete Berufsbildungsreform von 1969 in Deutschland immer wieder neuen Auftrieb erhielt.

Sozialwissenschaftlicher Zugang und Berufsbildungsreform als Thema boten sich in den siebziger Jahren als Hoffnungsträger an, die berufspädagogische Sackgasse in theoretischer Hinsicht perspektivisch zu überwinden. Dieser Empfehlung wollten und konnten selbstverständlich nicht alle folgen, denn die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bestand aus einer Ansammlung unterschiedlichster Vertreter. Einig waren sie sich – wohl eher unausgesprochen – darin, die „klassische“ Tradition für ihre wissenschaftliche Ausrichtung als Referenz weitgehend zu ignorieren. Welche begriffliche und theoretische Bezugsetzungen statt dessen in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik Eingang finden sollten, blieb unklar und wenig konsensfähig. Es bedurfte noch einiger als „Paradigmenkonfrontationen“ stilisierter Auseinandersetzungen, ehe sich eine erneute Basis einer gemeinsamen Kommunikation unterschiedlicher wissenschaftsbezogener Standpunkte herauschälte. Es gelang, wie es JÜRGEN ZABECK rückblickend formulierte, „nach einigen Irritationen von etwa einem Vierteljahrhundert“ die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin zu etablieren, was sich in ihrer starken Stellung und systematischen Einbindung innerhalb der Mutterdisziplin zeige. Aber auch die „Binnenlegitimität“ dieses Bereiches habe sich – wie er durchaus nach KUHN'schem Muster vorwiegend soziologisch argumentiert – durch zunehmende Gesprächs- und Kompromißbereitschaft in den letzten Jahren erhöht (ZABECK 1992, S. If.), nachdem sich erfahrungswissenschaftliche, emanzipatorische und dem kritischen Rationalismus verpflichtete Positionen eines Besseren besonnen und ihre Grabenkämpfe aufgegeben hätten. Damit war Raum geboten für eine Etablierung unterschiedlicher, aber nun als miteinander koexistenzfähig betrachteter Akzentsetzungen. – Bei allen Unterschieden läßt sich als Resultat der Diskussionen, wie sie seit den sechziger Jahren aufschienen, festhalten, daß die „klassische Berufsbildung“ und ihre Theorie ihre Ausstrahlungskraft einbüßten und auch, zumindest was ihre werttheoretische und kulturphilosophische Verankerung betraf, nicht mehr als erneuerbar betrachtet wurden. Dies tat allerdings dem Anliegen, Beruf, Bil-

dung und Allgemeinbildung weiterhin als Referenzrahmen zu betrachten, keinen Abbruch.

Insbesondere ABEL und BLANKERTZ galten als Vertreter, welche in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der „realistischen Wendung“ zum Durchbruch verhelfen. Es gab seither allerdings nur wenige Versuche, sich der Frage einer umfassenderen Theoriebildung in einem über die Kritik hinausweisenden Sinne zuzuwenden. Erst in den achtziger Jahren lassen sich bezüglich des Zugangs zu einer „realistischen“ Berufs- und Wirtschaftspädagogik auch skeptische Töne vernehmen, die wiederum auf die Frage des theoretischen und disziplinären Bezugspunkts zurückgreifen. In der seit 1982 so betitelten „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“, welche die vormalige „Deutsche Berufs- und Fachschule“ ablöste, wird die Frage der „Systematik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ als Problem aufgeworfen. Die Umbenennung dieser führenden berufspädagogischen Zeitschrift war nicht zufällig, sondern schien der Tatsache Rechnung zu tragen, daß sich dieses Publikationsorgan, welches zunächst der Besinnung von Lehrern und administrativen Vertretern aus dem Bereich der gewerblichen Bildung diene, zu einem „Organ der disziplinären Reproduktion“ entwickelte (HARNEY u.a. 1994, S. 390). – Gegenüber methodischen Überlegungen und gesellschaftstheoriebezogenen Leitperspektiven sei „die systematische Aussagenpräsentation“ als „konstitutives Wissenschaftskriterium“ in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik „sträflich vernachlässigt“, wie REINHARD HENTKE 1982 feststellte. Diese Feststellung veranlaßte den Autor dazu, einen Ordnungsvorschlag zu entwickeln, welcher den Ausdifferenzierungen wie der Gesamtstruktur eines solchen Gegenstandsbereichs gerecht zu werden versuchte (HENTKE 1982, S. 17 ff.). Auch BLANKERTZ' emanzipationsbezogene Orientierung erfuhr seit den achtziger Jahren vermehrt Kritik. Es komme im Hinblick auf die pädagogische und historische Fragestellung einer „Problemverkürzung“ gleich, von einer „Idee des mündigen Menschen“ auszugehen, denn diese berge in sich noch keine pädagogische Theorie (LANGE 1982, S. 739). LISOP und HUISINGA wiederum kritisierten im Zusammenhang mit dem Berufsproblem die starke Anlehnung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an soziologische Bezugstheorien, welche durch das Versäumnis einer erziehungsbezogenen Reflexion die Berechtigung einer Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Frage stellen würden (LISOP/HUISINGA 1982, S. 426 f.).

Der dominante Bezugspunkt des berufspädagogischen Dissenses hingegen war weniger in der klassischen Tradition als solcher noch in jeweiligen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen auszumachen als vielmehr in der generellen Haltung der Berufspädagogik gegenüber der Gesellschaft. Berufspädagogik sollte nicht affirmativ betrieben werden, wie dies den Traditionalisten, aber auch den „Positivisten“ vorgehalten wurde. Berufsbildungsforschung habe statt dessen u.a. der Berufsbildungsreform dienlich zu sein. Ähnlich anderen wissenschaftsbezogenen Diskursen jener Zeit dominierte, sowohl in historischer wie auch systematischer Ausprägung, eine betont „kritische“ und emanzipationsbezogene Ausrichtung. KLAUS HARNEY sieht denn auch in der *berufspädagogischen* Variante des Positivismusstreits die sich bietende Möglichkeit, „sich als Disziplin mit wissenschaftstheoretischem Unterbau“ selbst zu beschreiben und nach außen zu präsentieren, um damit zu verdeutlichen, daß auch die Berufspädagogik „im Wissenschaftssystem“ sei (HARNEY 1987, S. 184).

#### 4. Sozialwissenschaften und Emanzipation

Bereits im Titel seines Buchs signalisierte WOLFGANG LEMPERT 1971 seinen wissenschaftsbezogenen Standort: „Leistungsprinzip und Emanzipation – Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens“. In der empirischen Forschung erblickte er einen Beitrag zur Lösung berufspädagogischer Probleme. Die wirtschaftliche und technologische Entwicklung weise auf einen ansteigenden Qualifikationsbedarf hin. Der Ausbildungsstand der Arbeiter und Angestellten sei zu heben, dies bedeute auch, einen Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung zu leisten: „Wer die Mündigkeit des Menschen in Wirtschaft, Gesellschaft und Staat erstrebt, wird sich nicht begnügen mit dem Minimum an Berufsausbildung, das die fortgeschrittene Technik ohnehin verlangt. Er wird die Steigerung der Berufsqualifikation bis an den Rand des wirtschaftlich Zweckmäßigen unterstützen“ (LEMPERT 1971, S. 41). Die Aufmerksamkeit der wissenschaftlichen Forschung sei daher auf das Lernen der Jugendlichen, insbesondere auch im Betrieb, zu richten. Die empirische Bildungsforschung müsse sich der beruflichen Sozialisation widmen und Lerneffekte messen. Bildungsforschung sei ein Erfordernis des emanzipatorischen Interesses, denn sie mache Bedingungen menschlicher Mündigkeit sichtbar (S. 313). Erst dadurch entferne sich die Berufspädagogik von einer ideologischen Rechtfertigungslehre, werde Erfahrungswissenschaft und damit eine „kritische Disziplin“ (LEMPERT 1971, S. 132). Eine empirische Berufspädagogik in praktischer Absicht, welche die Erkenntnis des Veränderbaren auszuloten habe, schwebte LEMPERT damals vor (S. 149). Die Wechselwirkung zwischen Arbeit und Lernen – unter Einbezug von Psychoanalyse und Marxismus – müßte im Vordergrund stehen (S. 104f.).

Im 1976 zusammen mit REINHARD FRANZKE veröffentlichten Buch „Die Berufserziehung“ wurden die Leitbegriffe dieses berufspädagogischen Verständnisses, welches einer „realistischen Wendung“ verpflichtet war, ausgeführt: Qualifikation, Chancengleichheit und Emanzipation seien die Kriterien, an welchen sich die Berufserziehung messen lassen sollte. Nach einer begrifflichen Präzisierung folgte eine Situationsanalyse der Lehrlingsausbildung, die als defizitär, insbesondere gegenüber der gymnasialen Bildung, eingestuft wurde. Zusammenfassend hielten die beiden Autoren fest: „Die Wissenschaft von der Berufserziehung in der Bundesrepublik zeigt sich ähnlich unterentwickelt wie ihr Gegenstand, das westdeutsche Berufsbildungswesen“ (FRANZKE/LEMPERT 1976, S. 70). Diese Feststellung veranlaßte FRANZKE und LEMPERT, sich weiterer Erklärungsversuche aus den Bereichen der Psychologie, Rechtswissenschaft, Politikwissenschaft, Soziologie und Ökonomie zu vergewissern. Eine „umfassende Theorie der Berufserziehung“ müßte Analysen der beruflichen Sozialisation, der gesellschaftlich organisierten Arbeit und der Berufsbildungspolitik systematisch miteinander verknüpfen (S. 98f.).

WILFRIED VOIGT formulierte einen ähnlichen Anspruch. Sich gegenüber sozialwissenschaftlichen Zugängen zu öffnen sei geboten, damit die Berufs- und Wirtschaftspädagogik keinem Modell-Platonismus mit geringem Informationsgehalt ver falle, sich nicht gegenüber Empirie immunisiere und in isolierter Fruchtlosigkeit verharre (VOIGT 1975, S. 10ff.). Auch er plädierte für das Leitziel „Mündigkeit“, welches anhand der Curriculumentwicklung zu entfalten sei. Als gewich-

tige Thematik wurde die Forderung einer Aufwertung der Berufsbildung gegenüber dem Allgemeinbildungssystem hervorgehoben. Den „Klassikern“ KERSCHENSTEINER und SPRANGER bescheinigte er, zumindest den Impuls zur Überwindung einer mit „klassenspezifischen gesellschaftlichen Interessen eng verbundenen“ Allgemeinbildungsauffassung geliefert zu haben. Damit sei der Berufsbildung zu mehr Akzeptanz verholfen worden (S. 127). Daran anschließend diskutierte VOIGT das Konzept der polytechnischen Erziehung, wie es in der damaligen DDR praktiziert worden ist (S. 160).

„Emanzipation“ blieb in der Regel recht vage definiert, sowohl was die Zielsetzung als solche wie auch deren Konkretisierung in der berufspädagogischen Theorie betraf. Stringente Begründungen für erzieherisches Handeln mit moralisch häufig widersprüchlichen Erziehungssituationen ließen sich aus diesen Vorgaben nicht ableiten, wie BRAND und BRINKMANN in einer Kritik an LEMPERT/FRANZKE festhielten (BRAND/BRINKMANN 1978, S. 208). Von der Konzeption her „offener“ präsentierte sich die von LIPSMEIER u.a. als „Einführung“ bezeichnete „Berufspädagogik“. Als „undogmatisch“ konzipiert, mied sie eine eindeutige Zuordnung zu einer wissenschaftstheoretischen Schule. Statt dessen sollten „deskriptiv“ Themen bearbeitet werden. Die Auswahl richtete sich nach „wichtigen“ in der Berufspädagogik diskutierten Bereichen, in welchen sich „besonders schwerwiegend(e)“ bildungspolitische Defizite ausmachen ließen (LIPSMEIER u.a. 1975, S. 7). Neben Geschichte und Organisation der Berufsausbildung wurden der Lernort Betrieb, die Berufsschullehrerausbildung und – relativ stark gewichtet – die einzelnen Didaktiken für Wirtschaft, Politik, Technik und Sprache bearbeitet. Auffällig hingegen sind die völlige Absenz berufspädagogischer Tradition und eine fehlende Bezugnahme auf den und Auseinandersetzung mit dem Begriff „Berufspädagogik“, der immerhin den Titel prägte – ein Faktum, das auch für neuere Darstellungen zutrifft (vgl. SCHELTEN 1991).

Trotz der graduellen Differenzen erwiesen sich die in den siebziger Jahren verfaßten „Berufspädagogiken“ als annähernd ähnlich. Sofern sie über eine Kritik hinaus eine konstituierende Absicht manifestierten, setzten sie stark auf einen sozialwissenschaftlich-empirischen Zugriff. Dieser war nicht an eine Theorie, sondern an ein je nach Gegenstand neu zu konstituierendes Kompositum unterschiedlicher Forschungsausrichtungen gebunden. WOLFGANG LEMPERT war sich der Gefahren bewußt, die ein solches Vorgehen impliziert. Eine fallweise vorgenommene Verknüpfung von Theorien sei ein Erfordernis berufspädagogischer Praxis; deshalb müsse Berufsbildungsforschung interdisziplinär, ja „interparadigmatisch“ vorgehen. Da unterschiedliche sozialwissenschaftliche Ansätze widersprüchlich seien, genüge eine „bloße Addition beliebiger Theorien nicht“, darum erstellte er Regeln für die Bearbeitung theoretischer Kontroversen (LEMPERT 1980, S. 1 f.). Der formulierte Anspruch einer zur kritischen Sozialwissenschaft mutierten Berufspädagogik war umfassend und wurde seither wohl kaum von irgendeiner Seite als eingelöst betrachtet. Dennoch entstanden ausführliche Forschungsprojekte, die zunächst deutlich diesen Vorgaben zu folgen suchten. LEMPERT und Mitarbeiter untersuchten das Bewußtsein von Arbeitern in der Maschinenindustrie und setzten es in Beziehung zu vorgängigen schulischen Sozialisationsinstanzen (LEMPERT/THOMSEN 1974). In der Folge schälte sich eine der entwicklungspsychologisch-moralischen Forschungstradition verpflichtete Perspektive im Sinne von PIAGET und KOHLBERG heraus, ange-

wendet auf die betriebliche Ausbildungssituation. Das Interesse war nun auf die Bedingungen moralischer Sozialisation gerichtet, um daraus abzuleitende Konsequenzen für die berufspädagogische Praxis zu eruieren (LEMPERT 1990). Aus heutiger Sicht „erstaunlich“ wirkt die programmatische Engführung zwischen empirischem Ansatz und damit unterstellter „emanzipatorischer“ Wirkung. Weniger deutlich vorhersehbar war die durch den sozialwissenschaftlichen Zugang erfolgte Marginalisierung pädagogischer Fragestellungen. Im Gegensatz zu den formulierten Erwartungen erwiesen sich Forschungsergebnisse als widersprüchlich, nicht *per se* emanzipativ und nicht durchwegs kompatibel zur Begründung einer *berufspädagogischen* Theorie und Praxis. Die berufspädagogische Forschung ließ nicht mehr so einfach – wie ARNOLD in einer neueren, auf „evolutionäre Berufspädagogik“ setzenden Darstellung festhält – eine Reduktion auf „binäre Codes“ zu (ARNOLD 1994, S. 129f.).

### 5. Die Krise der Berufsbildung als Krise des dualen Systems

Die prekäre Lage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, wie sie im historischen Rückblick für die sechziger – und die folgenden – Jahre gezeichnet wurde, betraf jedoch nicht nur die Stellung derselben zu ihrer Tradition, sondern auch den zu bearbeitenden Gegenstand. KARLWILHELM STRATMANNs „Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens“ ortete die „gegenwärtige Organisationsform der handwerklichen Lehrlingerziehung“ als pädagogische Antwort auf eine Krise der überlieferten Zunftlehre (STRATMANN 1967, S. 255). Gesellschaftlicher Wandel und die Bildungsbedürfnisse der einzelnen Menschen hätten einen Reformbedarf im 19. Jahrhundert dringlich gemacht, welcher quasi unausweichlich dem Element der Schule und Erziehung ein verstärktes Gewicht zugespielt habe. Die Berufsbildung erweise sich gegenüber jeglichem Modernisierungsdruck als äußerst resistent. Darin könne man gerade eine entscheidende Problematik der Berufsbildung erblicken, daß sie nur halbwegs dem aktuellen Reformbedarf gerecht zu werden scheine. Schon der „kurante Begriff“ duales System, wie er sich für die Berufsausbildung in den deutschsprachigen Ländern eingebürgert habe, unterstelle zwei gleichwertige Lernorte, welche zu einem in sich gefügten Ganzen zusammengeführt würden, was sich als Illusion oder bestenfalls als Intention erweise, aber kein Faktum beschreibe (STRATMANN 1975, S. 823). Die Entstehung und Durchsetzung der Berufsschule und ihre Bindung an die nach wie vor dominierende Betriebslehre sei als Versuch einer Korrektur der Berufserziehung auf dem Boden des bestehenden Ausbildungsrechts, welches dem Betrieb die entscheidende Position belasse, zu werten (S. 827). Dieser Modernisierungsrückstand präge die Berufsbildung bis heute und werde nur tendenziell „aufgeweicht“. Mit einer durch neuere Forschungen weiter abgestützten historischen Perspektive maß STRATMANN der Berufspädagogik eine kritische Rolle zu, die weit über die Belange der Berufsbildung hinaus auch eine gesellschaftliche Dimension mit einbezog. Die Berufspädagogik wurde so zur kritischen und historisch legitimierten Instanz, welche mit der traditionellen Haltung ihrer Vertreter, die gesellschaftliche Integration der Arbeiterjugendlichen zu begünstigen und ideologisch zu legitimieren, deutlich kontrastierte (STRATMANN 1992). Erst die geschichtliche Dimensionierung der Berufspädagogik ließ ihre

eigene Rolle deutlich werden und diene hiermit einer dringend gebotenen Selbstaufklärung. Die geschichtlich wohlbegründete Skepsis richtete sich dennoch nicht nur gegen die berufspädagogische Theoriebildung, sondern ebenso deutlich auf die künftigen Perspektiven der Berufsbildung. Schulbezogene Maßstäbe würden auch für den Betrieb das Modell einer rationalisierten Ausbildung vorgeben (STRATMANN 1975, S. 835).

Die mangelnde Umsetzungsbereitschaft von Reformideen und die fehlende Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteure wurden in den siebziger Jahren dafür verantwortlich gemacht, daß die Zukunft der Berufsbildung gefährdet sei, wie selbst von unternehmerischer Seite betont wurde (KRAUSE 1973). Von den Gewerkschaften hingegen wurden die Probleme der beruflichen Bildung insbesondere im Betrieb verortet, in welchem Ausbildungsbedürfnisse von Lehrlingen und ökonomische Zwänge kollidieren würden (vgl. etwa LEMKE 1973). STRATMANN wies durch seinen historischen Zugang nach, daß ein rein auf ökonomische Funktionalität hin konzipiertes Verständnis von Berufsbildung zu kurz greife. Ein Modernisierungsdefizit könne daher nicht einfach nur auf eine technologische Dimension eingeschränkt werden. Auch im Zusammenhang mit der künftigen Entwicklung der Berufsbildung selbst argumentierten STRATMANN und andere historisch, um berufspädagogisch unterbelichtete Problematiken zu plausibilisieren, etwa wenn die Frage der öffentlichen Aufsicht anhand der badischen Lehrlingswerkstätten erörtert wurde (STRATMANN 1985). Ein Hinweis auf ein bisher bewährtes Ausbildungssystem könne dabei nicht die skeptischen Vorbehalte zunichte machen, da insbesondere die Wandlungsfähigkeit und die komplexer werdende Sicherung von Berufsbildungsansprüchen für die Zukunft damit noch nicht als solche gegeben sein müsse (STRATMANN 1990, S. 303).

Entgegen allzu düsteren Prognosen hielt sich jedoch das „duale System“ erstaunlich gut. Erst die neunziger Jahre, mit ungleichgewichtiger Zunahme der Studienanfänger gegenüber den Lehrlingen, belebten die „pessimistischen“ Debatten erneut. Diese setzen freilich eine historische Kontinuität bürgende, schon vor 100 Jahren feststellbare Diskussion fort, welche jeweils bildungspolitische Umgestaltungen einleitete (vgl. GONON/MÜLLER 1982). Eine pessimistische Prognose steht auch im Kontrast zur internationalen Wertschätzung, die der „dualen“ Berufsbildung zugesprochen wird. Die Wandlungsfähigkeit des dualen oder, wie es in der Schweiz genannt wird, trialen Systems wird weit höher veranschlagt, weshalb dieses als Maßstab für Berufsbildungsformen, etwa im angelsächsischen Bereich, ausgiebig genutzt wird (vgl. RAFFE 1991). Die Rolle der deutschen Berufsbildung und Berufsbildungspolitik wird auch künftig, im Hinblick auf die osteuropäische Länder, eher als an Bedeutung gewinnend eingestuft (MÜNCH 1994, S. 92f.).

Dennoch bleibt die diagnostizierte Krise der Berufsbildung bis heute, bei unterschiedlichen Konjunkturlagen, ein prägendes Thema der berufspädagogischen Diskussion. So in der neueren Debatte am markantesten KARLHEINZ GEISSLER, welcher der Berufspädagogik rät, „sich nicht primär für die Stärkung der Abwehrkräfte des dualen Systems zu engagieren“. Er plädiert für eine „Öffnung“ des Berufsbildungssystems wie auch des forschenden Zugangs zu diesem (GEISSLER 1991, S. 109). Ausgelöst wurde die Krisendiskussion der neunziger Jahre durch das Wahlverhalten der Jugendlichen, welche sich zunehmend dem optionsreicheren Weg des Gymnasiums verschrieben, wie andererseits auch durch reduzierte Lehr-



stellenangebote von seiten der Unternehmer. Aber allein schon diese Tatsachenbehauptung erfuhr Kritik. Die „Ausbildungsbeteiligung“ der Jugendlichen an der betrieblichen Berufsausbildung sei, wie eine genauere statistische Analyse ergebe, nicht gesunken, hingegen hätten sich die Bildungs- und Berufsverläufe verändert (ALTHOFF 1994). Um die Berufsbildung weiterhin „attraktiv“ zu erhalten, gelte es, „Sackgassen“ im Bildungs- und beruflichen Bereich zu vermeiden, da diese auf die Bildungsentscheidungen zurückwirkten. Eine „zukunftsorientierte Berufsbildungspolitik“ müsse daher „innovative Lösungen“ suchen, die „berufspraktische Ausbildung neu in einem Bildungssystem zu verorten“ (LUTZ 1991, S. 36). Inwiefern dies von bildungspolitischen Weichenstellungen geleistet werden kann, bleibt allerdings fraglich, da die „Attraktivität“ der Berufslehre auch von Karrierechancen für Facharbeiter im Betrieb abhängig ist (TESSARING 1993). – Die von GEISLER formulierte „Verfallsthese“ des dualen Systems löste Widerspruch aus. Eine von ihm als geboten erachtete Pluralisierung der Lernorte sei schon gegeben. Nicht eine museale Konservierung des Bestehenden, sondern eine Weiterentwicklung der Berufsbildung sei im Gange (KUTSCHA 1992; ARNOLD 1993). Inwiefern die Berufsbildung als ganze oder einzelne Bereiche sich in einer „Krise“ befinden, bleibt umstritten. Die Berufsschule etwa müsse ihren Auftrag, primär Fachwissen zu vermitteln, neu überdenken, u. a. auch darum, weil sie eine deutlich andere Klientel habe (GREINERT 1994, S. 393).

Vor allem aus internationaler Perspektive erfährt die Diskussion um die Modernitätskrise der traditionellen Berufsbildung eine Relativierung. Auch auf internationaler Ebene findet die Systemfrage auf der Sekundarstufe II und die „Krise der Berufsbildung“, allerdings mit deutlich anderen Vorzeichen, ihren Niederschlag. Die Frage der „alternierenden Berufsausbildung“ mit zwei Lernorten läßt Frankreichs Bildungspolitiker auf die deutsche Berufslehre blicken, da ihr eigenes System als zu verschult gilt (LIPSMEIER 1981, S. 254). Demgemäß wird selbst im Zusammenhang mit Dritte-Welt-Modernisierungsstrategien als Idealtypus ein Ausbildungssystem mit betrieblicher Beteiligung hervorgehoben (WORLD BANK 1991). GREINERT unterscheidet anhand einer historisch und international ausgerichteten Analyse aufgrund der *Steuerung* drei Modelle beruflicher Bildung: Gegenüber einem von staatlicher Seite regulierten rein schulischen Typus und einem liberalistischen Marktmodell mit einer (je nachdem auch fehlenden) Vielfalt an Bildungseinrichtungen wird drittens ein die Nachteile der anderen eher kompensierendes „staatlich gesteuertes Marktmodell“, wie es in Deutschland, der Schweiz und Österreich anzutreffen sei, eruiert (GREINERT 1993, S. 25). Diese eher auf einer Makroebene anzusiedelnden Analysen beanspruchen in der Berufspädagogik ein erhebliches Gewicht. Kritisch wird eingewendet, daß dabei wenig Aussagen über Lernen und berufliches Handeln möglich seien, was zu Lasten einer an pädagogischen Normen orientierten Perspektive im Mikrobereich gehe (vgl. FINGERLE/KELL 1990, S. 323 ff.).

## 6. Besondere Themenstellungen

Haben wir bisher das konstitutive Selbstverständnis betrachtet, welches der Kritik und dem Aufbau einer „Binnenlegitimität“ mit spezifischem Objektbezug – nämlich der beruflichen Bildung auf der Ebene der Sekundarstufe II – gewid-

met war, so soll abschließend das Profil der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vornehmlich anhand thematischer Bearbeitungen und ihrer Wandlungen, wie sie sich vornehmlich in der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ der letzten 20 Jahre herauskristallisierten, hervorgehoben werden. Die Präsentation läßt Rückschlüsse auf die disziplinäre Verfaßtheit zu, wobei auch die Nichtbehandlung von Themen aufschlußreich sein kann. Wenig Beiträge sind etwa dem Bereich „Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung“ gewidmet, wie etwa eine neuere Veröffentlichung aus den neunziger Jahren betitelt ist (BARDELEBEN/BEICHT/STOCKMANN 1991), aber auch der Problematik der betrieblichen Ausbilder (vgl. NICKOLAUS 1992) oder der Geschlechterfrage im Berufsbildungsbereich (LERCH 1980, S. 589 ff.). Auffallend ist der eher geringe Anteil internationaler Themenstellungen, die etwa der Frage nachgehen, wie die Bildungs- und Berufsbildungsproblematik in anderen Ländern abgehandelt wird. Andere Themen, wie z.B. die Berufsbildungspolitik, die Zukunft des dualen Systems, die Frage der Qualifikationsentwicklung, das Verhältnis Allgemeinbildung und Berufsbildung, erfreuen sich dagegen einer beinahe ungebrochenen Präsenz.

### 6.1 Berufsbildungspolitik

Als gewichtige Kontinuität läßt sich eine *bildungspolitische* Problemstellung herauskristallisieren, die insbesondere der „Zeitgemäßheit“ des dualen Systems nachgeht. Ausgangspunkt waren in den frühen siebziger Jahren jugendsoziologische Studien, die das Bewußtsein der Lehrlinge zu ergründen versuchten, um die Akzeptanz der beruflichen Bildung bei den Abnehmern zu eruieren. In der „Hamburger Lehrlingsstudie“ von REINHARD CRUSIUS wurde der Lehrling bezüglich Berufszufriedenheit befragt und wurde das „Protestpotential“ ausgelotet (CRUSIUS 1973, S. 135). Hervorgehoben wurde auch die Problematik der Jungarbeiter (NOLTE 1973). Es galt, den Stellenwert der politischen Bildung im Zusammenhang mit beruflicher Sozialisation herauszufiltern, wobei diese nicht als Bestandteil einer „funktionalen Erziehung“ zu begreifen sei (MAYER/SCHUMM 1977). Schon vor den weit umfangreicheren Jugendstudien der achtziger Jahre waren Fragen zur spezifischen Lage der Arbeiterjugend ein Thema – so etwa der Beitrag von THOMAS BÖCKER und THOMAS OLK zu „Charakter und Effizienz staatlicher Reaktionen auf das Problem ‚Jugendarbeitslosigkeit‘“, welcher sich skeptisch mit den staatlichen Maßnahmen auseinandersetzte und u.a. ein „Recht auf Berufsbildung“ postulierte (BÖCKER/OLK 1976, S. 458). REINHARD CRUSIUS und MANFRED WILKE monierten, ein „Manifest zur Reform der Berufsausbildung“ kommentierend, den „alleinigen gestaltenden Einfluß der Unternehmer“ in der Berufsbildung, welcher diesen entzogen werden müsse. Die Berufsbildung unterliege einer fremden Steuerung, was vom Staat ebenso geduldet würde wie die finanzielle und personelle Unterversorgung der berufsbildenden Schulen. Demgegenüber müsse die Berufsausbildung eine öffentliche Aufgabe werden, was den Aufbau von Selbstverwaltungsgruppen erfordere, in welchen Lehrlinge, Ausbilder bzw. Lehrer, Unternehmer- und Gewerkschaftsvertreter gleich stark vertreten seien (CRUSIUS u.a. 1974, S. 62f.). – Wohl zu keinem anderen Augenblick waren sozialwissenschaftliche Ansprüche und emanzi-

patorische Zielsetzungen enger verquickt. Die Anliegen der Studenten- und Lehrlingsbewegung schienen sich direkt in berufspädagogische Fragestellungen umsetzen zu lassen. Gefordert wurde dabei eine umfassende bildungspolitische Neuorientierung.

Die Reform der beruflichen Bildung stecke in einer „Sackgasse“, konstatierte auch WERNER MARKERT 1975, sich, wie er schrieb, mit allen kompetenten Bildungsexperten einig wissend. Als oberstes Ziel der Reformen gehe es um die Verwirklichung von Chancengleichheit (MARKERT 1975, S. 178f.). Unterstützt fühlte sich MARKERT durch das 1973 veröffentlichte OECD-Länderexamen, welches der Bundesrepublik und dem dualen System mangelnde Flexibilität vorhielt. Dem Argument PICHTS, daß die „Malaise“ durch eine fehlende Bildungsplanung hervorgerufen worden sei, setzte MARKERT den Ansatz der politischen Bildungsökonomie von ALTVATER und HUISKEN entgegen. MARKERT folgte, daß das Prinzip der Chancengleichheit „notwendig in Widerspruch geraten müsse mit einem strukturell gleichbleibenden Qualifikationsbedarf an Arbeitskräften auf seiten der Wirtschaft“ (S. 188f.). – Einen erweiterten Begriff von Bildungspolitik entfaltete WIDMAIER, indem er neben der Forderung nach „Chancengleichheit“ für die wohlfahrtsstaatliche bildungspolitische Programmatik den Bedarf an qualifizierten und hochqualifizierten Arbeitskräften, die effiziente Nutzung der Ressourcen im Bildungssystem und die Sicherung der internationalen Konkurrenzfähigkeit als Kriterien hervorhob (WIDMAIER 1978, S. 723). Diese Schwerpunkte, die sich jeweils zyklisch ablösen würden, identifizierte WIDMAIER als konfliktiv (S. 731).

In den achtziger Jahren änderte sich wiederum die bildungspolitische Perspektive, indem insbesondere der technologische Wandel als Herausforderung für das „duale System“ hervorgehoben wurde. Die Entwicklung der Technologie erfordere einen Facharbeiter neuen Typs, der sowohl mit Informationstechnologie, computergesteuerter Fertigung und Planungsaufgaben zurechtkomme, daneben aber auch weiterhin traditionelle handwerkliche Fähigkeiten haben solle (BALMER/GONON/STRAUMANN 1986). Der stetig sich beschleunigende Wandel der Arbeitswelt beschränke die Bedeutung der beruflichen Erstausbildung und lasse der Weiterbildung mehr Gewicht zukommen, wie in einem Bericht zum Symposium „Neue Technologien und Bildung“ der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf dem 10. Kongreß der DGfE nachzulesen ist (GRÜNER u.a. 1987, S. 121 ff.). Die bildungspolitischen Konsequenzen, die sich aus dem Einsatz der Mikroelektronik in den Betrieben ergeben, blieben hierbei bis in die neuere Zeit dem Forschungsinteresse erhalten (vgl. KLOSE u.a. 1993). Hintergrundstudien hierzu waren diejenigen von KERN/SCHUMANN (1984), welche ein „Ende der Arbeitsteilung“ – zwar mit einem Fragezeichen, aber dennoch als optimistische Prognose – für die zentralen Sektoren der Industrie hervorhoben. Auch arbeitspsychologische Ansätze schienen der neuen Arbeitstätigkeit als solcher vorwiegend bereichernde Aspekte abzugewinnen, ganz im Gegensatz zu Studien, die der Zukunft der Arbeit und Arbeitsgesellschaft gerade wegen der Informatisierung ein baldiges Ende voraussagten (OFFE 1984).

Besonders die Jugendarbeitslosigkeit, deren erneute Zunahme europaweit seit Beginn der achtziger Jahre zu beobachten war, ließ bildungspolitische Maßnahmen als geboten erscheinen. Ein neu ausgebautes Berufsvorbereitungsjahr

wurde dabei etwa als „Menetekel“ betrachtet, welches letztlich die Ratlosigkeit und das „arbeitsmarktpolitische Fiasko“ offenbare (FREUND 1982). Daß sich die „tiefe Krise“ der Berufsbildungspolitik gerade auch bei den Gewerkschaften in einer fehlenden Jugendpolitik zeige, hob GREINERT (1982) in einer Rezension zur historischen und aktuellen Rolle der organisierten Arbeitnehmerseite gegenüber der Berufsbildung hervor. Das einheitliche „wohlfahrtsstaatliche Jugendbild“, dessen Generalisierung freilich immer problematisch gewesen sei, habe – wie auf einem DGfE-Symposium zum Thema „Jugendliche in der Krise der industriellen Arbeitsgesellschaft“ argumentiert wurde – deutliche Risse erfahren (BÖHNISCH 1985, S. 306). Gegenüber einer allzu deterministischen Interpretation von technologischem Wandel und deren Folgen betonte GERALD HEIDEGGER die „Gestaltbarkeit der Technik“. Die Sozialverträglichkeit und Gestaltung des Arbeitsplatzes seien gerade anhand einer berufspädagogischen Perspektive zu entwickeln, die dem Modell einer „flexiblen Integration beruflicher und allgemeiner Bildung“ folge (HEIDEGGER 1988, S. 93f.). Auch der „Trendreport Rationalisierung“ scheint diese Optik zu bestätigen, indem ein vorhandenes und von betrieblicher wie ausbildungsbezogener Seite nicht immer optimal genutztes Potential an qualifizierter Facharbeit hervorgehoben wird (SCHUMANN u.a. 1994).

Besonders die Ende der achtziger Jahre und zu Beginn der neunziger Jahre stärkere Präsenz der Frage, inwieweit das „duale System“ in einem internationalen Kontext bestehen könne, zeigte die Aktualität der Berufsbildung in einem neuen Licht. Das Problem der Jugendarbeitslosigkeit in einem europäischen Rahmen lenkte den Blick auf das Bildungssystem der Nachbarländer und auf die Initiativen der Europäischen Gemeinschaft (SELLIN 1985), aber auch – zum Beispiel im Hinblick auf berufliche Weiterbildung – nach Osteuropa (LIPSMEIER 1987). Zur Disposition stand außerdem die „Exportfähigkeit“ des dualen Systems in andere europäische Länder oder diejenigen der Dritten Welt, was neben den Schwächen auch die Stärken dieses Systems deutlicher hervortreten ließ (SCHMIDT/BENNER 1989). Die deutsche Berufsausbildung sei im internationalen Vergleich – so folgerte etwa BLOSSFELD – durchaus fähig, auf technologischen und berufsstrukturellen Wandel zu reagieren (BLOSSFELD 1993). Schließlich machten auch internationale Vergleiche deutlich, daß das „Berufsprinzip“ der Ausbildung, wie es im deutschsprachigen Raum weiterhin gepflegt wird, bezüglich Normierung und Standardisierung von betriebsübergreifenden Qualifikationen erhebliche Vorteile verbuchen kann, wie DEISSINGER im Kontrast zu England hervorhob (DEISSINGER 1994, S. 324). Dieser international vergleichende Blickwinkel relativiert gleichzeitig wiederum die Skepsis, inwieweit die Zukunft der Berufsbildung in traditionellen Bahnen verlaufe. Auch KOCH/REULING (1993) betrachteten die Fähigkeit des dualen Systems, die Kapazität und Qualität der Ausbildungsleistungen an den sich verändernden Qualifikationsbedarf der Wirtschaft und Ausbildungsbedarf der Bildungsnachfrager anzupassen, als bislang in internationalem Maßstab erstaunlich intakt (S. 95 und S. 183). Dennoch besagen größere Schwierigkeiten anderer Länder mit ihrer Berufsbildung wenig, wie künftige Herausforderungen gemeistert werden können. LAUGLO versuchte daher in einer vergleichenden Länderstudie zu Schweden, Deutschland und Japan eher den Faktor der Flexibilität und Innovationsfähigkeit zu beurteilen (LAUGLO 1993).

## 6.2 Beruf – Qualifikation

Eng zusammen mit den obigen Analysen zur Zukunft der Arbeit und der beruflichen Bildung ist die Entwicklung der Qualifikationsdebatte zu sehen. Diese gewann für längere Zeit gegenüber der bis dahin dominanten Diskussion zur Beruflichkeit der Arbeit die Oberhand. Nicht nur schien der „Beruf“ angesichts technologischer Entwicklungen, die insbesondere die handwerklichen Grundlagen in Frage stellten, antiquiert zu sein und an die traditionelle Berufspädagogik mahnend. Dem Begriff haften, so LEMPERT in einem kritischen Beitrag mit dem Titel „Beruf und Herrschaft“, eine Tendenz vertikaler Spezialisierung und Bevormundung an, welche es abzubauen gelte bzw. deren „pädagogische Unterstützung“ nicht unhinterfragt erfolgen solle (LEMPERT 1982). Insofern wirkte der Qualifikationsbegriff weniger belastet. Dennoch hielt sich der Berufsbegriff, etwa wenn die „Berufsrelevanz der Bildung“ bzw. der Zusammenhang von Bildungssystem und späterer Tätigkeit, auch für den allgemeinbildenden Schulbereich, hervorgehoben wurde (GEORG 1984). Neben einer vor allem historisch bestimmten Berufsdiskussion entwickelte sich jedoch ein neues Verständnis, wie berufliche Arbeit im Bezug zur Bildung zu definieren sei.

1975 unternahmen MARTIN KIPP und ROLF SEUBERT einen Versuch, die „Qualifikationsproblematik“ für die Berufspädagogik zu klären. Eine tendenzielle Dequalifikation der Arbeit werde, wie sie mit Berufung auf einschlägige Studien zum technologischen Fortschritt stipulierten, nur durch eine „partielle Requalifikation“ aufgehoben (KIPP/SEUBERT 1975, S. 176). KUTSCHA sah in einem daran anknüpfenden Beitrag die Entwicklung auch maßgeblich dadurch mitbestimmt, inwiefern die Gewerkschaften den Ausbildungssektor in ihrer Politik mit berücksichtigten (KUTSCHA 1975, S. 212). Skeptisch argumentierte HELMUT HEID dagegen, daß aus den Anforderungen der Arbeitswelt Schlüsse auf die Berufserziehung gezogen würden, sei es in einem Über- oder Unterordnungsverhältnis zwischen dem Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem (HEID 1977, S. 833 ff.). Dennoch dürfe der technologische Wandel nicht zu einem pädagogischen „time lag“ führen. Daher forderte etwa BUNK eine „antizipative Berufspädagogik“, welche sich vor allem für eine zunächst zu erforschende curriculare Operationalisierung von „Basis- und Antizipationsqualifikationen“ stark zu machen habe (BUNK 1981, S. 263).

Es war DIETER MERTENS, welcher den einschlägigen Begriff „Schlüsselqualifikationen“ prägte. Sein damit verknüpftes Konzept sollte einer gesellschaftlichem, wirtschaftlichem und technologischem Wandel Rechnung tragenden aktuellen Berufsbildungskonzeption dienlich sein. Schlüsselqualifikationen seien erforderlich, um einer mangelnden Prognostizierbarkeit des Arbeitsmarktes zu begegnen (MERTENS 1974). Die daran anschließende Diskussion entwickelte eine eigene Wirkungsgeschichte, die eine Vielfalt von Spezifikationen zuließ (KAISER 1992) und gar – quasi um das Konzept eindeutiger zu pädagogisieren – auch die „Persönlichkeitsentwicklung des Lernenden“ mit einschloß (REETZ 1990).

Der Begriff „Beruf“, der in den siebziger Jahren zugunsten einer auf Qualifikationsentwicklung hin zentrierten Aus- und Weiterbildungsperspektive zu schwinden schien, tauchte dennoch wieder auf. Bildung im Medium des Berufs umfasse eine über unmittelbare Arbeitstätigkeit hinausweisende Komponente,

welche HARNEY als „Berufs-Betriebsdifferenz“ bezeichnete. Mit auch an anderer Stelle entfaltetem differenz- oder systemtheoretischen Blickwinkel (vgl. HARNEY 1990) arbeitete er heraus, daß nicht das wirtschafts- und sozialgeschichtliche Faktum von Arbeitsteilung maßgeblich für die Berufspädagogik sei, sondern die durch den „Beruf“ implizierte pädagogisch bearbeitbare Allgemeinheit in Relation zum Betrieb (HARNEY 1987, S. 182). Mit der Feststellung des Berufs als „Ausbildungsberuf“, welcher den Ausbildungsgang und das Ergebnis der Berufsausbildung bezeichne (BENNER 1977, S. 142), werde die „unternehmensübergreifende Normierung der Berufsausbildung durch Ausbildungsordnungen“ gewährleistet – und dies unabhängig von der realen Entwicklung und Spezialisierung von Arbeitstätigkeiten. Gerade in dieser Verfestigung des Berufsprinzips sah KUTSCHA den „harten Kern des sogenannten Dualen Systems“ (KUTSCHA 1992 a, S. 539).

„Schlüsselqualifikationen“ und „Beruf“ entwickelten so eine eigene Diskussionsdynamik. Die Begriffe figurieren heute nicht mehr als Gegensätze, sondern dienen in einem Fall als Beitrag zu einer vornehmlich didaktischen Forderung und im anderen als systembezogene Kategorie zur Analyse der Berufsbildung. Die Abkehr vom tayloristischen Modell der Arbeit erhöhe zudem die Lernrelevanz und deren bildungsmäßige Voraussetzungen am Arbeitsplatz, was die begriffliche Unterscheidung aufweiche (vgl. DYBOWSKI u.a. 1993).

### 6.3 Berufsbildung – Allgemeinbildung

Ein zentraler Bezugspunkt der berufspädagogischen Debatten war und blieb die Frage der Stellung der Berufsbildung gegenüber der Allgemeinbildung. Der Anspruch, die Berufsbildung als anerkannte Bildung aufzuwerten, beschäftigte ja bereits die „klassische“ Berufspädagogik. Erstaunlicherweise finden sich dann allerdings eher wenig Auseinandersetzungen auf theoretischer Ebene. Das Problem wurde von BLANKERTZ einerseits bildungstheoretisch-historisch bearbeitet. Sein Anliegen, die „Integration“ der Berufsbildung voranzutreiben, wurde nun auch institutionell radikalisiert, indem er die „Berufsbildung“ als „Prüfstein für die pädagogische Qualität des öffentlichen Unterrichtswesens“ bezeichnete. Damit sollte auch verhindert werden, die Berufsbildung in getrennte Institutionen abdrängen zu lassen (BLANKERTZ 1983, S. 810). In der Folge entstanden weitere Arbeiten, die etwa das Verhältnis Allgemeinbildung/Berufsbildung auf institutioneller Ebene historisch untersuchten, so am Beispiel der Realschulen in Preußen (ECKERT 1980, S. 723 ff.). Die Ebene institutioneller Reform gab auch deshalb Anlaß zur Debatte, weil BLANKERTZ selbst eine Planungskommission leitete, welche 1972 das Kollegstufenmodell Nordrhein-Westfalen der Öffentlichkeit präsentierte. Das darin vertretene Wissenschaftsverständnis, welches die Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung ermöglichen sollte, wurde von ZABECK als zu eng und auf politische Zwecksetzungen eingegrenzt zurückgewiesen (ZABECK 1973, S. 577). INGRID LISOP erblickte demgegenüber gerade darin eine Demokratie und Freiheit fördernde Komponente, welche zudem eine subjektiv-individuell entfaltende Seite enthalte (LISOP 1973, S. 579). Die Kriterien der praktischen Auswahl von Unterrichtsinhalten müßten gesellschaftsbezogen sein, um einer Abwendung entfremdeten Lebens dienlich zu sein (S. 590).

Im wesentlichen sollte die „Integration“ von allgemeinbildenden und berufsbezogenen Fächern den Zugang zu den Hochschulen und zur Fachhochschule bzw. auch zu anerkannten Berufen öffnen. Dabei seien begriffliche, evaluative, curriculare und institutionelle Ebenen auseinanderzuhalten, wie HANS-JÜRGEN ALBERS argumentierte. Andernfalls würde sich das Verhältnis Allgemeinbildung/Berufsbildung lediglich als „Scheinproblem“ erweisen, das vor allem der Berufs- und Wirtschaftspädagogik „als Mittel permanenter Selbstbeschäftigung“ diene (ALBERS 1982, S. 723). Gegenüber BLANKERTZ wurde hervorgehoben, daß zunächst vornehmlich die zu vermittelnden Inhalte geklärt werden müßten. Nicht die Formulierung von Zielen, sondern die Bestimmung der Inhalte entscheide über die Ergebnisse des Lernvorgangs (S. 732). Die Berufsbedeutbarkeit von Bildungsinhalten – und damit ihre Festlegung als „berufsbildend“ oder „allgemeinbildend“ – bedürfe hierbei einer fortlaufenden Überprüfung (HEID 1986, S. 112).

Noch einmal die Qualifikationsdebatte aufgreifend, plädierte JOCHEN KADE für eine deutliche Zurückweisung eines technisch verengten Qualifikationsbegriffs. Er sah in der Polarität „Bildung versus Qualifikation“ die Fortführung der Auseinandersetzung, welche die Frage der Allgemeinbildung versus Berufsbildung bearbeite (KADE 1983, S. 861 f.). Über den Beruf hinaus müsse „Bildung“ und berufliches Lernen an einem universellen Konzept gesellschaftlicher Arbeit orientiert sein; letzteres wurde allerdings von ihm selbst wenig spezifiziert. – Hervorzuheben ist an dieser Debatte der stark berechtigungspolitische Zugriff, welcher die Diskussionen um „Doppelqualifikation“ oder „Integration“ von Berufs- und Allgemeinbildung begleitet. Die von Gewerkschaften und Unternehmerverbänden geäußerten Stellungnahmen, die der Berufsbildung Zugang zu den Universitäten verschaffen wollten, haben einem solchen Anliegen und entsprechenden Forschungsinteresse erneut Auftrieb verliehen (vgl. KRAMER/SCHLAFKE 1994). Mit dem Tod von HERWIG BLANKERTZ 1983 verblaßte der bildungstheoretisch-historische Zugang zu dieser Kontroverse weitgehend. Als bildungspolitische Forderung bleibt das Anliegen einer weiteren Aufwertung beruflicher Bildung *via* Integration ins Bildungssystem allerdings weiterhin virulent (vgl. HABERMANN 1987).

#### 6.4 Didaktik der Berufsbildung

Eher im Schatten der Diskussionen lagen Probleme didaktischer Natur, insbesondere fachdidaktischer Richtung. GUSTAV GRÜNER fragte nach der Funktion der Berufstheorie. Trotz der „ungebrochenen Hochschätzung“ derselben würden kaum inhaltlich zu debattierende Eingrenzungen vorgeschlagen (GRÜNER 1976, S. 336). GRÜNER plädierte für eine Überprüfung der Annahme, daß ausschließlich Naturwissenschaften *per se* als berufsrelevant angesehen würden. Er wollte neben den Ingenieurwissenschaften als Bezugsdisziplin u.a. auch Arbeitsmedizin, -psychologie, -physiologie und betriebliche Organisationslehre zu „einem neuen Aussagebündel“ einer Berufstheorie komponieren (op. cit., S. 345). Dieser Vorschlag fand keine weitere Fortsetzung auf diskursiver Ebene. Auch die fachdidaktisch zu konkretisierende Technikentwicklung und ihre Auswirkungen auf das Curriculum der Berufsschule erscheinen, wenn man die Dis-

kussionslage Revue passieren läßt, eher unterbelichtet. Davon abzuheben wären die historische Untersuchung von LIPSMEIER (1981) und einige Beiträge im Zusammenhang mit dem technologischen Wandel im Bereich der Elektrotechnik (RAUNER 1981).

Immerhin finden sich Beiträge, die der Begründung eines Lehrziels nachgehen. Im Zusammenhang mit dem Wirtschaftslehre-Curriculum verwarf REETZ eine arbeitsanalytische Begründung von Lernzielen als zu eng. Eine lernzielorientierte Curriculumrevision müsse „Flexibilität“ zulassen, was auch für einen stärkeren Einbezug des Wissenschaftsbezugs spreche (REETZ 1976, S. 807). Insbesondere von wirtschaftspädagogischer Seite wurde der Fachdidaktik Aufmerksamkeit zuteil. Der Stand der Fachdidaktik Wirtschaftslehre wurde als unbefriedigend taxiert und als Ausgangspunkt für einzeln zu analysierende Unterrichtseinheiten genommen, so etwa zum „Kaufvertrag“ (SEMBILL/WESELOH 1978, S. 587 ff.). Damit wurde – wie FRANK ACHTENHAGEN programmatisch betonte – der „Entwicklung einer praxisorientierten Fachdidaktik“ Vorschub geleistet, indem nämlich eine „Konzentration auf die im Unterricht ablaufenden Prozesse“ als vordringlich erklärt wurde. Dem unterrichtlichen Handeln sollten Entscheidungshilfen bereitgestellt werden, die auch theoretisch zu begründen seien. Darin wurde ein Beitrag zur Reform des Wirtschaftskundeunterrichts gesehen, welcher sich immer noch auf Lehrbücher zum Teil aus dem letzten Jahrhundert stütze (ACHTENHAGEN 1978, S. 563). Legitimiert wurde eine umfassende didaktisch-methodische Reform des Wirtschaftslehreunterrichts mit der künftigen beruflichen Tätigkeit des Wirtschaftspädagogen (ACHTENHAGEN 1989).

Ausführlicher mit generellen Fragen der Lernzielorientierung und einer entsprechenden Unterrichtsplanung für Lehrkräfte setzten sich DUBS und Mitarbeiter auseinander (DUBS u.a. 1977, S. 590). Auch aus der Perspektive des jeweiligen Lernorts wurden didaktische Fragen erörtert. GÜNTER PÄTZOLD sah etwa einen Vorteil der betrieblichen Lehrwerkstatt darin, daß zwischen dem theoretischen Unterricht der Berufsschule und demjenigen in der Lehrwerkstatt eine enge Beziehung bestehen müsse, und nahm daher „etwas überrascht“ zur Kenntnis, daß die Ausbilder dennoch einen diesbezüglichen Mangel beklagten (PÄTZOLD 1976, S. 266 f.). Das gleiche Manko der fehlenden Koordination, welche letztlich einer Lernzielorientierung abträglich sei, stellte er in seiner empirischen Studie zu den betrieblichen Ausbildern fest (PÄTZOLD 1977, S. 277). Das Bemühen, Lernen an Orte zu binden und, davon ausgehend, einen Lernortverbund zu fordern, wurde allerdings von BECK als wenig realistisch und auch als konzeptionell verfehlt kritisiert (vgl. BECK 1984).

Die hier kurz und streiflichtartig skizzierte didaktische Diskussion der Berufsbildung blieb – abgesehen von einer Kontinuität im wirtschaftspädagogischen Bereich – auf wenige Problemstellungen eingeschränkt und orientierte sich in ihrer Thematik an allgemeinen, wenig auf berufspädagogische Bedürfnisse hin spezifizierten didaktischen und methodischen Vorgaben (vgl. auch PÄTZOLD 1992). Bereits 1980 bescheinigte FRANZKE der Fachdidaktik zwar eine Überwindung kulturpädagogischer Ansätze, über allgemeine Überlegungen hinaus seien allerdings kaum weiterreichende Konsequenzen gezogen worden (FRANZKE 1980, S. 653 ff.). Inwiefern auf der anderen Seite neuere erwachsenen-didaktische und organisationsbezogene Modelle der Berufsbildung neue Impulse verleihen, wird sich künftig erweisen.



## 7. Fazit

Die „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ und ihre Dynamik lassen sich vornehmlich anhand gewisser Diskussionsstränge definieren. Diese betreffen nicht nur das Selbstverständnis und ihren wissenschaftsbezogenen Standort im Verhältnis zur Pädagogik als Disziplin. Innerhalb der aktuellen Berufs- und Wirtschaftspädagogik etablierte sich ein eher kaufmännisch orientierter Strang mit stärkerer Affinität zu didaktischen Fragen und Problemen der Schulinnovation (DUBS 1992). Daneben behauptet sich weiterhin ein historischer Zug, welcher insbesondere institutionen- und sozialgeschichtlichen Fragen nachgeht (vgl. etwa BONZ u.a. 1994). Ein weiterer sich entwickelnder Schwerpunkt liegt bei Aspekten betrieblichen und organisatorischen Lernens mit besonderer Akzentsetzung bezüglich Fort- und Weiterbildung (GEISLER 1990). Die Mehrzahl der seit den sechziger Jahren sich entfaltenden Themenschwerpunkte zeichnen sich durch eine Nähe zu sozialwissenschaftlichen, systemischen, gesellschaftstheoretischen und tendenziell modernisierungskritischen Ansätzen aus. Explizit pädagogische Fragestellungen bzw. eine Auseinandersetzung mit deren zentralen Begriffen in ideengeschichtlicher Perspektive nehmen andererseits einen eher geringen Stellenwert ein.

Der auch aus wissenschaftstheoretischer Sicht dringend gebotene Modernisierungsschub, wie er in den sechziger Jahren erfolgte, mit einer konsequenten Abwendung eines ausschließlich idealistisch-affirmativ betriebenen Zugangs gegenüber der Berufsbildung als solcher hat so freilich auch seinen Preis. Dies zeigt sich in einem relativ wenig Kontinuität aufweisenden Konglomerat von Problemstellungen und Diskussionen, das eher dem Modell einer – zwar friedlichen, aber parzellierten – Koexistenz unterschiedlichster Zugänge als einer diskutierenden Zunft gleicht. Eine solche Feststellung sollte allerdings nicht dazu Anlaß bieten, eine neu zu stiftende „Einheit“, wie sie die „Klassiker“ – die eben bezeichnenderweise auch nicht „nur“ Berufspädagogen waren – angeblich repräsentierten, anzustreben. Im Mikrokosmos der Berufs- und Wirtschaftspädagogik stehen wohl kaum neue „Wendungen“ oder gar Paradigmenkonfrontationen größeren Ausmaßes bevor. Die Ausweitung eines engbegrenzten Kanons bezüglich Autoren, Umfang und inhaltlicher Aussagen drängte sich quasi zwingend auf. Die „Modernisierung“ – und das heißt auch: Differenzierung – der Reflexion über die Berufsbildung verlief über eine Historisierung und Öffnung zu den Sozialwissenschaften bei gleichzeitiger Hinwendung zur kritischen Theorie. Emanzipation als Wissenschaftsprogramm, begründet auf empirischer Basis und dennoch eingebunden in einen geschichtsphilosophischen Kontext, verschaffte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik allerdings eine dilemmatische Ausgangslage. Die „klassische Berufspädagogik“ gab mindestens einen gemeinsamen Theoriehorizont oder Referenzrahmen vor. Dieser spezifische Fokus wurde aufgegeben und ging durch die Fragmentierung der Zugangsweisen wie auch durch (bildungs)politische Setzungen, welche gerade auch außerhalb wissenschaftlicher Standards bestreitbar waren, verloren. Einer beengenden Klassik wurde eine vage und disziplinär kaum einschränkbare Perspektive, die sich dominant auf Positionen der Frankfurter Schule bezog, gegenübergestellt. Pädagogischen Fragestellungen im engeren Sinne blieb hierbei wenig Raum. Einer starken Gewichtung

auf Makroebene stehen relativ wenige spezifische Studien gegenüber, welche das Unterrichtsgeschehen und das betriebliche Lernen gerade in seiner Spezifität ernst nehmen. Insofern ist der disziplinäre Zusammenhang mit der Pädagogik auf der Ebene eines gegenseitigen Austauschs relativ lose. Diesen stärker anzustreben, sich wiederum deutlicher disziplinorientierten und ideengeschichtlichen Debatten zu öffnen, internationale Diskussionskontexte mit ähnlichen Problematiken aufzugreifen (vgl. dazu bereits CZYCHOLL 1975) und vermehrt den spezifischen inhaltlichen und didaktischen Bedingungen der Berufsbildung nachzugehen könnte auch in Zeiten knapper werdender Ressourcen (ZIMAN 1994) der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihrer Legitimierung von Nutzen sein.

## 8. Literatur

Abkürzungen (Zeitschriften):

BWP = Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

DtBFsch = Die Deutsche Berufs- und Fachschule (bis 1982)

zbw = Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ab 1982)

- ABEL, H.: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig 1963.
- ACHTENHAGEN, F.: Überlegungen zur Entwicklung einer praxisorientierten Fachdidaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. In: DtBFsch 74 (1978), S. 563–587.
- ACHTENHAGEN, F.: Wirtschaftspädagogen in einer sich wandelnden Arbeitswelt. In: zbw 85 (1989), S. 675–688.
- ALBERS, H.-J.: Ökonomisch-technische Bildung – Allgemeinbildung oder Berufsbildung? In: zbw 78 (1982), S. 723–733.
- ALTHOFF, H.: Die Ausbildungsbeteiligung der Jugendlichen – Argumente wider die behauptete Krise des dualen Systems. In: BWP 23 (1994), S. 21–27.
- ARNOLD, R.: Universitäre Berufsbildungsforschung „auf dem Prüfstand“. Anmerkungen zur Denkschrift der DFG-Senatskommission „Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 599–612.
- ARNOLD, R.: Die Stellung der dualen Berufsausbildung im künftigen Europa – oder: Hat das duale System eine Zukunft? In: PH. GONON/J. OELKERS (Hrsg.): Die Zukunft der öffentlichen Bildung. Bern 1993, S. 205–222.
- ARNOLD, R.: Berufsbildung. Annäherungen an eine Evolutionäre Berufspädagogik. Baltmannsweiler 1994.
- BADER, R.: Lehrerausbildung an Fachhochschulen – keine Lösung. In: Die berufsbildende Schule 46 (1994), S. 118f.
- BALMER, K./GONON, PH./STRAUMANN, M.: Innovation und Qualifikation. Aarau 1986.
- BARDELEBEN, R. v./BEICHT, U./STOCKMANN, R.: Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung. Forschungsstand, Konzeption, Erhebungsinstrumentarium. In: BIBB – Der Generalsekretär (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 140. Berlin 1991.
- BARSCHAK, E.: Die Idee der Berufsbildung und ihre Einwirkung auf die Berufserziehung im Gewerbe. Leipzig 1929.
- BECK, K.: Zur Kritik des Lernortkonzepts – Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen Idee. In: W. GEORG (Hrsg.): Schule und Betrieb. Bielefeld 1984, S. 247–262.
- BENNER, H.: Der Ausbildungsberuf als berufspädagogisches und bildungsökonomisches Problem. Hannover 1977.
- BLANKERTZ, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969.
- Blankertz, H.: Berufsausbildung als Prüfstein für die pädagogische Qualität des öffentlichen Unterrichtswesens. In: zbw 79 (1983), S. 803–810.
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Weinheim/München 1985.

- BLÄTTNER, F.: Pädagogik der Berufsschule. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. hrsg. v. J. MÜNCH. Heidelberg 1965.
- BLÄTTNER, F.: Ist Theorie der Bildung als Wissenschaft überhaupt möglich? In: G. WEHLE (Hrsg.): Georg Kerschensteiner. Darmstadt 1979, S. 148–174.
- BLOSSFELD, H.-P.: Die berufliche Erstausbildung Jugendlicher im internationalen Vergleich. In: P. DIEPOLD/A. KELL (Hrsg.): Entwicklungen in der Berufsausbildung. Deutsche Berufsausbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskrise im Kontext der Europäischen Integration. zbw, Beiheft 11. Stuttgart 1993, S. 23–40.
- BÖCKER, T./OLK, T.: Charakter und Effizienz staatlicher Reaktionen auf das Problem „Jugendarbeitslosigkeit“. In: DtBFsch 72 (1976), S. 441–458.
- BÖHNISCH, L.: Über den öffentlichen Umgang mit der Jugend heute. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 19. Weinheim/Basel 1985, S. 302–308.
- BONZ, B./GREINERT, W.-D./SOMMER, K.-H./STRATMANN, K. (Hrsg.): Berufsbildung und Gewerbeförderung. Zur Erinnerung an Ferdinand von Steinbeis (1807–1893). 4. Berufspädagogisch-historischer Kongreß in Stuttgart. Berlin 1994.
- BRAND, W./BRINKMANN, D.: Theoretische und praktische Maßstäbe für die Berufserziehung zwischen Dogmatismus und Skeptizismus. Anmerkungen zu Lempert, W./Franzke, R.: Die Berufserziehung. In: W. BRAND/D. BRINKMANN (Hrsg.): Tradition und Neuorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiträge zur Theorie und Praxis beruflicher Bildungsprozesse in der Gegenwart. Hamburg 1978, S. 197–208.
- BUNK, G.: Technologischer Wandel und antizipative Berufsbildung. In: zbw 77 (1981), S. 257–266.
- CRUSIUS, R.: Die „Hamburger Lehrlings-Studie“. In: DtBFsch 69 (1973), S. 125–136.
- CRUSIUS, R./LEMPERT, W./WILKE, M.: Berufsausbildung – Reformpolitik in der Sackgasse? Reinbek b. Hamburg 1974.
- CZYCHOLL, R.: Vom Nutzen einer Vergleichenden Wirtschafts- und Berufspädagogik. In: DtBFsch 71 (1975), S. 3–16.
- DEISSINGER, TH.: Das Reformkonzept der „Nationalen beruflichen Qualifikationen“. Eine Annäherung der englischen Berufsbildungspolitik an das „Berufsprinzip“? In: Bildung und Erziehung 47 (1994), S. 305–328.
- DFG (DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation – Hauptaufgaben – Förderungsbedarf. Denkschrift. Weinheim 1990.
- DIEPOLD, P./ZIEGLER, H.: Literaturdokumentation Berufliche Bildung. Expertise im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft. Göttingen 1993.
- DOLCH, J.: Georg Kerschensteiners Bildungstheorie (1927): In: G. WEHLE (Hrsg.): Georg Kerschensteiner. Darmstadt 1979, S. 128–147.
- DUBS, R.: Die Führung einer Schule. In: zbw 88 (1992), S. 442–460.
- DUBS, R./METZGER, C./SEITZ, H.: Modell einer lernzielorientierten Unterrichtsplanung. In: DtBFsch 73 (1977), S. 564–591.
- DYBOWSKI, D./HAASE, P./RAUNER, F. (Hrsg.): Berufliche Bildung und betriebliche Organisationsentwicklung. Anregungen für die Bildungsforschung. Bremen 1993.
- Eckert, M.: Berufsbildung und Allgemeinbildung im 19. Jahrhundert. Zum Verhältnis von Schulstrukturentwicklung und Bildungstheorie am Beispiel der Realschule in Preußen. In: DtBFsch 76 (1980), S. 723–731.
- FINGERLE, K./KELL, A.: Berufsbildung als System? In: K. HARNEY/G. PÄTZOLD (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung – Wissenschaft und Politik. Frankfurt a.M. 1990, S. 305–330.
- FISCHER, A.: Psychologie der Arbeit. In: K. KREITMAIR (Hrsg.): Aloys Fischer – Leben und Werk, Bd. 2. München 1950, S. 171–243.
- FISCHER, A.: Die Humanisierung der Berufsschule. In: K. KREITMAIR (Hrsg.): Aloys Fischer – Leben und Werk, Bd. 2. München 1950, S. 315–384 (a).
- FISCHER, A.: Wirtschaftsleben und Schulsystem. In: K. KREITMAIR (Hrsg.): Aloys Fischer – Leben und Werk, Bd. 3/4. München 1954, S. 301–317.
- FISCHER, A.: Die sozialpädagogische Bedeutung der Berufsschule. In: K. KREITMAIR (Hrsg.): Aloys Fischer – Leben und Werk, Bd. 7: Gesammelte Abhandlungen zur Berufspädagogik. München 1967, S. 201–234.
- FISCHER, A.: Beruf und Berufserziehung. In: K. KREITMAIR (Hrsg.): Aloys Fischer – Leben und Werk, Bd. 7: Gesammelte Abhandlungen zur Berufspädagogik. München 1967, S. 441–458 (a).
- FRANZKE, R.: Zur Frage der Praxisrelevanz der Fachdidaktik. In: zbw 76 (1980), S. 643–657.
- FRANZKE, R./LEMPERT, W.: Die Berufserziehung. München 1976.

- FREUND, K.P.: Von der Bildungsreformpolitik zum arbeitsmarktpolitischen Fiasko. Das Berufsvorbereitungsjahr als ein Menetekel. In: *zbw* 78 (1982), S. 586–598.
- GEISSLER, H. (Hrsg.): *Neue Aspekte der Betriebspädagogik*. Frankfurt a.M. 1990.
- GEISSLER, K.-H.: Perspektiven der Weiterentwicklung des Systems der dualen Berufsausbildung in der Bundesrepublik. In: *BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG* (Hrsg.): *Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich*. Berlin 1991, S. 101–110.
- GEORG, W.: *Schulberufe und berufliche Schulen*. In: W. GEORG (Hrsg.): *Schule und Berufsausbildung*. Bielefeld 1984, S. 103–126.
- GONON, PH./MÜLLER, A.: *Öffentliche Lehrwerkstätten im Berufsbildungssystem der Schweiz*. Luzern 1982.
- GONON, PH.: *Arbeitsschule und Qualifikation. Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert, Kerschensteiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation*. Bern 1992.
- GONON, PH.: Kerschensteiner als Pestalozzi unserer Zeit – eine heroologische Betrachtung. In: J. OELKERS/F. OSTERWALDER (Hrsg.): *Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende*. Weinheim/Basel 1995, S. 315–337.
- GREINERT, W.-D.: Reinhard Crusius: Berufsbildungs- und Jugendpolitik der Gewerkschaft. (Rezension.) In: *zbw* 79 (1982), S. 796–798.
- GREINERT, W.-D.: *Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven*. Baden-Baden 1993.
- GREINERT, W.-D.: Die Berufsschule am Ende ihrer Entwicklung. Über die Grenzen eines pädagogischen Konzeptes. In: *Die berufsbildende Schule* 46 (1994), S. 389–395.
- GRÜNER, G.: Problemfeld Berufstheorie. In: *DtBfSch* 72 (1976), S. 335–345.
- GRÜNER, G./KELL, A./KUTSCHA, G.: Neue Technologien und Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 21. Weinheim 1987, S. 119–129.
- HABERMANN, W.: Zur Integrationsproblematik der 80er Jahre. In: *zbw* 83 (1987), S. 244–253.
- HARNEY, K.: Kritische Theorie als Bestandteil berufspädagogischer Selbstformierung im Wissenschaftssystem. In: F.H. PAFFRATH (Hrsg.): *Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung*. Weinheim 1987, S. 171–191.
- HARNEY, K.: Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Theorie – Analyse – Fälle. Frankfurt a.M. 1990.
- HARNEY, K./BORMANN, K./WEHRMEISTER, F.: Das Berufsbildungssystem als Erschwernis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Strukturelle Dilemmata und Möglichkeiten der *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (ZBW). In: K. STRATMANN (Hrsg.): *Berufs- und wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse*. Frankfurt a.M. 1994, S. 383–395.
- HEID, H.: Können „die Anforderungen der Arbeitswelt“ Ableitungsvoraussetzungen für Maßgaben der Berufserziehung sein? In: *DtBfSch* 73 (1977), S. 833–839.
- HEID, H.: Über die Schwierigkeiten, berufliche von allgemeinen Bildungsinhalten zu unterscheiden. In: H.-E. TENORTH (Hrsg.): *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*. Weinheim 1986, S. 95–116.
- HEIDEGGER, G.: Gestaltung von Technik und Arbeit am Arbeitsplatz – Perspektiven für die berufliche Bildung. In: G. HEIDEGGER/P. GERDS/K. WEISENBACH (Hrsg.): *Gestaltung von Arbeit und Technik – ein Ziel beruflicher Bildung*. Frankfurt a.M. 1988.
- HILBERT, J./SÜDMERSEN, H./WEBER, H.: *Berufsbildungspolitik. Geschichte – Organisation – Neuordnung*. Opladen 1990.
- Hentke, R.: Zur Systematik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *zbw* 78 (1982), S. 17–30.
- KADE, J.: Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1983), S. 859–876.
- KAISER, A.: *Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmer-Weiterbildung*. Neuwied 1992.
- KERN, H./SCHUMANN, M.: *Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion*. München 1984.
- KERSCHENSTEINER, G.: *Beobachtungen und Vergleiche über Einrichtungen für gewerbliche Erziehung außerhalb Bayern*. München 1901.
- KERSCHENSTEINER, G.: *Theorie der Bildung*. Leipzig 1926.
- KERSCHENSTEINER, G.: *Begriff der Arbeitsschule*. 8., unveränderte Aufl. [der 6. von 1925], Leipzig 1930.
- KERSCHENSTEINER, G.: Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen? (Faksimiledruck der Erstausgabe 1901.) In: A. KUNZE (Hrsg.): *Die Arbeiterjugend und die*

- Entstehung der berufsschulischen Arbeiterausbildung. Sechs Schriften, 1890–1938. Quellen-schriften Band 2. Vaduz 1987.
- KIPP, M./MILLER-KIPP, G.: Kontinuierliche Karrieren – diskontinuierliches Denken? Entwicklungslinien der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte am Beispiel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach 1945. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 727–744.
- KIPP, M./SEUBERT, R.: Einige Klärungsversuche zur Qualifikationsproblematik. In: DtBFsch 71 (1975), S. 161–178.
- KLOSE, J./KUTSCHA, G./STENDER, J.: Berufsausbildung und Weiterbildung unter dem Einfluß neuer Technologien in kaufmännischen Berufen. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 161. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1993.
- KNOLL, M.: Dewey versus Kerschensteiner. Der Streit um die Einführung der Fortbildungsschule. In: Pädagogische Rundschau 47 (1993), S. 131–145.
- KOCH, R./REULING, J.: Anpassungsfähigkeit und Regulierung der Ausbildungskapazität und der Ausbildungsqualität. In: R. KOCH/J. REULING (Hrsg.): Modernisierung, Regulierung und Anpassungsfähigkeit des Berufsausbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1993.
- KRAMER, W./SCHLAFKE, W. (Hrsg.): Studierfähigkeit qualifizierter Berufspraktiker. Köln 1994.
- KRAUSE, E.: Berufsbildung zwischen heute und morgen. In: DtBFsch 69 (1973), S. 5–15.
- KÜHNE, A. (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. 2. Aufl., Leipzig 1929.
- KUTSCHA, G.: Qualifikationsbestimmung und Bezugssysteme in der didaktisch-curricularen Theorie. In: DtBFsch 71 (1975), S. 189–212.
- KUTSCHA, G.: Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland – ein auslaufendes Modell? In: Die Berufsbildende Schule 44 (1992), S. 145–156.
- KUTSCHA, G.: „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: zbw 88 (1992), S. 535–548 (a).
- LANGE, H.: Das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. In: Zbw 78 (1982), S. 733–748.
- LAUGLO, J.: Vocational training: analysis of policy and modes. Case studies of Sweden, Germany and Japan. (UNESCO – IIEP) Paris 1993.
- LEMKE, H.: Probleme der beruflichen Bildung im Betrieb. In: DtBFsch 73 (1977), S. 16–30.
- LEMPERT, W.: Vorwort. In: G. STÜTZ: Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt a. M. 1970.
- LEMPERT, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens. Frankfurt a. M. 1971.
- LEMPERT, W.: Sinn und Chancen einer Verbindung unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Theorien. In: H. HEID/W. LEMPERT/J. ZABECK (Hrsg.): Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung. zbw, Beiheft 1. Wiesbaden 1980, S. 1–6.
- LEMPERT, W./THOMSEN, W.: Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1974.
- LEMPERT, W.: Beruf und Herrschaft. Zur Kritik und Reform beruflich organisierter Arbeit. In: zbw 78 (1982), S. 403–416.
- LEMPERT, W.: Moralische Sozialisation im Beruf. In: zbw 86 (1990), S. 3–22.
- LERCH, E.: Emanzipation durch Bildung. Gemeinsamkeiten der Arbeiter- und Frauenbewegung (1830–1870). In: DtBFsch 76 (1980), S. 589–603.
- LIPSMEIER, A.: Technik und Schule. Die Ausformung des Berufsschulcurriculums unter dem Einfluß der Technik als Geschichte des Unterrichts im technischen Zeichnen. Wiesbaden 1971.
- LIPSMEIER, A.: Alternierende Berufsbildung. Ein neues Konzept für die Europäische Gemeinschaft? In: DtFBsch 77 (1981), S. 243–257.
- LIPSMEIER, A.: Berufliche Weiterbildung in West- und Osteuropa. Ein Arbeitsbuch. Baden-Baden 1987.
- LIPSMEIER, A./NÖLKER, H./SCHOENFELDT, E.: Berufspädagogik. Stuttgart 1975.
- LISOP, I.: Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung durch didaktische Prinzipien? In: DtBFsch 69 (1973), S. 578–596.
- LISOP, I./HUISINGA, R.: Das Berufsproblem und die Berufs-, Arbeits- und Wirtschaftspädagogik – Dargestellt am Beispiel der „subjektbezogenen Theorie der Berufe“ von Ulrich Beck und Michael Brater. In: zbw 78 (1982), S. 415–428.
- LITT, TH.: Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal. Leipzig/Berlin 1925.
- LITT, TH.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn 1955.
- LITT, TH.: Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung. Bonn 1958.
- LUTZ, B.: Herausforderungen an eine zukunftsorientierte Berufsbildungspolitik. In: BUNDESINSTI-

- TUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsfor-  
schung im internationalen Vergleich. Berlin 1991, S. 27–36.
- MARKERT, W.: Bildungspolitik, Chancengleichheit und Qualifikationsstruktur. In: DtBFsch 71  
(1975), S. 178–189.
- MAYER, E./SCHUMM, W.: Berufliche Sozialisation und politische Bildung. In: DtFBsch 73 (1977),  
S. 764–775.
- MERTENS, D.: Schlüsselqualifikation. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mittei-  
lungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974), S. 36–43.
- MÜLLGES, U.: Theodor Litts Beitrag zum Problem von Beruf und Bildung. In: J.J. JUSTIN (Hrsg.):  
Udo Müllges – Berufspädagogik. Mannheim 1991, S. 50–65.
- MÜLLGES, U.: Berufstatsachen und Erziehungsaufgabe – das Grundproblem einer Berufspädagogik  
als Wissenschaft. In: J.J. JUSTIN (Hrsg.): Udo Müllges – Berufspädagogik. Mannheim 1991,  
S. 294–315 (a).
- MÜNCH, J.: Das Berufsbildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1994.
- NICKOLAUS, R.: Selbstverständnis und Tätigkeitsfeld von Ausbildern. In: K.-H. SOMMER (Hrsg.):  
Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 16. Esslingen 1992.
- NOLTE, H.: Lösung der Jungarbeiterfrage oder Kompensation berufsschulischer Schwierigkeiten?  
In: DtBFsch 73 (1977), S. 178–192.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim 1989.
- OFFE, C.: „Arbeitsgesellschaft“: Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven. Frankfurt a. M. 1984.
- PÄTZOLD, G.: Die betriebliche Lehrwerkstatt – Ein Beitrag zur Lernortdiskussion. In: DtBFsch 72  
(1976), S. 260–267.
- PÄTZOLD, G.: Der betriebliche Ausbilder im „dualen System“ der Berufsausbildung. In: DtFBsch 73  
(1977), S. 264–277.
- PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt a. M. 1992.
- PLEISS, U.: Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Eine wissenschafts-  
theoretische und wissenschaftshistorische Modellstudie. In: R. LASSAHN/B. OFENBACH (Hrsg.):  
Arbeits-, Berufs-, und Wirtschaftspädagogik im Übergang. Frankfurt a. M. 1986, S. 79–130.
- RAFFE, D.: Scotland vs. England: The place of „Home Internationals“ in comparative research.  
In: P. RYAN (Hrsg.): International Comparisons of Vocational Education and Training for Inter-  
mediate Skills. London 1991, S. 47–67.
- RAUNER, F.: Elektrotechnik und berufliche Bildung. In: M. HOPPE/H. KRÜGER/F. RAUNER (Hrsg.):  
Berufsbildung – Zum Verhältnis von Beruf und Bildung: Beiträge aus Wissenschaft, Politik und  
Praxis. Frankfurt a. M. 1981.
- REETZ, L.: Beruf und Wissenschaft als organisierende Prinzipien des Wirtschaftslehre-Curriculums.  
In: DtBFsch 72 (1976), S. 803–818.
- REETZ, L.: Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. In: L. REETZ/  
Th. REITMANN (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen: Fachwissen in der Krise? Hamburg 1990, S. 16–  
35.
- RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Wirtschaftspädagogik – eine erziehungswissenschaftliche Disziplin? Frank-  
furt a. M. 1967.
- SCHELTEN, A.: Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart 1991.
- SCHLIEPER, F.: Allgemeine Berufspädagogik. Freiburg 1963.
- SCHMIDT, H./BENNER, H.: Das duale System der Berufsausbildung – Ein Exportschlager? Möglich-  
keiten und Grenzen der Übertragung eines Berufsbildungssystems? In: R. ARNOLD/A. LIPSMEIER:  
Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive. Baden-Baden 1989,  
S. 341–353.
- SCHÖNHARTING, W.: Kritik der Berufsbildungstheorie. Zur Systematik eines Wissenschaftszweiges.  
Weinheim/Basel 1979.
- SCHUMANN, M./BAETHGE-KINSKY, V./KUHLMANN, M./NEUMANN, U.: Trendreport Rationalisierung.  
Automobilindustrie, Werkzeugmaschinenbau, Chemische Industrie. Berlin 1994.
- SEMBILL, D./WESELOH, G.: Untersuchungen zur Fachdidaktik des Wirtschaftsunterrichts – am Bei-  
spiel „Kaufvertrag“. In: DtBFsch 74 (1978), S. 587–610.
- SELLIN, B.: Programme der EG und der Mitgliedstaaten zur Bildung, Ausbildung und Beschäftigung  
von Jugendlichen angesichts der Arbeitsmarktkrise. In: H. HEID/W. KLAFFKI (Hrsg.): Arbeit –  
Bildung – Arbeitslosigkeit. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 19. Weinheim/Basel 1985,  
S. 190–197.
- SPRANGER, E.: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: E. SPRANGER: Kultur  
und Erziehung. Gesammelte Pädagogische Aufsätze. 2. Aufl., Leipzig 1922, S. 159–177.

- SPRANGER, E.: Lebensformen – Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. 3. Aufl., Halle 1922 (a).
- SPRANGER, E.: Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben. In: E. SPRANGER: Kultur und Erziehung. Gesammelte Pädagogische Aufsätze. 3. Aufl., Leipzig 1925, S. 138–158.
- SPRANGER, E.: Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee. 2. Aufl., Berlin 1936.
- SPRANGER, E.: Ungelöste Probleme der Pflichtberufsschule (1960). In: L. ENGLERT (Hrsg.): Eduard Spranger. Gesammelte Schriften. Bd. 3: Schule und Lehrer. Heidelberg 1970, S. 393–405.
- SPRANGER, E.: An Dr. Erwin Jeangros. In: H. BÄHR (Hrsg.): Eduard Spranger. Gesammelte Schriften Bd. 7: Briefe 1901–1963. Tübingen 1978, S. 290.
- STRATMANN, K.: Die Krise der Berufserziehung als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen 1967.
- STRATMANN, K.: Das duale System und das Problem seiner „Verschulung“. In: Die DtBFsch 71 (1975), S. 820–835.
- STRATMANN, K.: Berufs-/Wirtschaftspädagogik. In: H. BLANKERTZ/J. DERBOLAV/A. KELL/G. KUTSCHA (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.2: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil 2: Lexikon. Stuttgart 1983, S. 186–189.
- STRATMANN, K.: Berufsausbildung unter öffentlicher Aufsicht: Die badischen Lehrlingswerkstätten. In: zbw 81 (1985), S. 592–610.
- STRATMANN, K.: Zusammenfassung. In: K. STRATMANN/M. SCHLÖSSER: Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages. Frankfurt a. M. 1990.
- STRATMANN, K.: „Zeit der Gärung und Zersetzung“. Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Weinheim 1992.
- TESSARING, M.: Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland. Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 26 (1993), S. 131–161.
- VEREIN FÜR SOCIALPOLITIK: Die Reform des Lehrlingswesens. Sechzehn Gutachten. (Schriften des Vereins für Socialpolitik, Bd. X.) Leipzig 1875.
- VOIGT, W.: Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. München 1975.
- WEHLE, G.: Kerschensteiner. Ausgewählte Pädagogische Schriften, Bd. 1: Berufsbildung und Berufsschule. Paderborn 1966.
- WERDER, L. v.: Zur Verwissenschaftlichung der Berufspädagogik – einige Thesen. In: DtBFsch 72 (1976), S. 323–335.
- WIDMAIER, H.P.: Bildungspolitik und Bildungsplanung. In: DtBFsch 74 (1978), S. 723–733.
- WILHELM, TH.: Die Pädagogik Kerschensteiners. Vermächtnis und Verhängnis. Stuttgart 1957.
- WITTE, J.: Über Berufsbildung des Kaufmanns. In: J.H. WITTE: Sinnen und Denken. Gesammelte Abhandlungen und Vorträge aus den Gebieten der Literatur, Philosophie und Pädagogik. Halle-Saale 1889.
- WORLD BANK: Vocational and Technical Education and Training. A World Bank Policy Paper. Washington (D.C.) 1991.
- ZABECK, J.: Wissenschaftsorientiertheit als bildungstheoretische und bildungspolitische Kategorie. In: DtBFsch 69 (1973), S. 563–577.
- ZABECK, J.: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler 1992.
- ZIMAN, J.: Prometheus Bound. Science in a Dynamic Steady State. Cambridge 1994.

### *Anschrift des Autors:*

PD Dr. Philipp Gonon, Universität Bern, Institut für Pädagogik,  
Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern